

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. И. ГЕРЦЕНА

Ученые записки, т. 256

**РАЗВИТИЕ
МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ
У АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ**

ЛЕНИНГРАД
1963

МИШЛ
У АНОМ

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ имени А. И. ГЕРЦЕНА

Ученые записки, том 256

РАЗВИТИЕ
МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ
У АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

ЛЕНИНГРАД
1963

Редакционная коллегия:

З. М. Ежова, Е. И. Андреева, В. К. Орфинская
Ответственный редактор М. Е. Хватцев

О. Г. Крол
Кириарская,
нина

2/11 1963 г.
1963 г. М-19877
Объем 22,5
25
6 Цена 1 р. 40 к.

осбытиздата,
танка, 62

ЗАМЕЧЕННЫЕ ОПЕЧАТКИ

Стр.	Строка	Напечатано	Следует читать
27	Таблица 10. 2 строка сверху. 3 колонка.	1,5	31,5
27	Таблица 10. 3 строка сверху. 3 колонка.	8,5	28,5
95	Рисунки	Рис. 2.	Рис. 3.
95	Рисунки	Рис. 3.	Рис. 2.
182	7, 8 строки сверху	в результате часто	в результате чего часто
272	12 строка сверху	выше	ниже
308	4 снизу	намеренная речь,	намеренная, а затем ненамеренная речь,
325	Таблица, 1 колонка	Всего: 56 чел.	Всего: 56 звуков.
340	6, 7 строки снизу	стимулируют	вызывают

Зак. 116

СОДЕРЖАНИЕ

СУРДОПЕДАГОГИКА

Стр.

Е. И. АНДРЕЕВА. Вопросы как средство активизации обучения в школе для глухих детей	5
Е. И. АНДРЕЕВА. Знания глухих учеников IV класса о животном мире	13
Т. В. ХАНУТИНА. Пионерская работа в школе глухих	35

СУРДОМЕТОДИКА

З. М. ЕЖОВА. Развитие самостоятельной устной и письменной речи у глухих учащихся	55
М. Е. ХВАТЦЕВ. Методика применения кино при обучении глухих детей правильному произношению	87
А. И. УСЫНИНА. Методика работы с кинофильмом на уроках развития речи в школе глухих детей	107
Л. М. БЫКОВА. Обучающее изложение в VI—VII классах школы глухих детей	129
Л. М. БЫКОВА. Приемы работы над изложением в V—VII классах школы глухих	139
О. М. ПОТАПОВА. О словаре учащихся I класса школы глухих детей	149
О. М. ПОТАПОВА. К вопросу о словарной работе в I классе школы глухих	167
И. П. КОРНЕВ. Опыт практического обучения правописанию во вспомогательной школе	177
Б. Н. МЕЛЬНИКОВ. Условия преодоления своеобразия умственной деятельности глухих школьников в процессе решения задач	193
Н. В. ДЯГИЛЕВА. К вопросу об изучении дробей в школе глухих	209

ЛОГОПЕДИЯ

М. Е. ХВАТЦЕВ. К проблеме заикания	221
М. Е. ХВАТЦЕВ. Реализация и эффективность отечественных методов преодоления заикания в послевоенный период	229
В. К. ОРФИНСКАЯ. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии	241

В. К. ОРФИНСКАЯ. Методика работы по подготовке к обучению грамоте анартриков и моторных алаликов	271
Л. А. ДАНИЛОВА. Особенности логопедической работы при разных формах моторной алалии и афазии	297
М. А. ПАНКРАТОВ. Роль кинестезии в нервной деятельности	311
Л. Г. ПАРАМОНОВА. К вопросу о влиянии нарушенного звукопроизношения на судорожность речи при заикании	321
В. А. КОВШИКОВ. О некоторых особенностях письменной речи заикающихся	335

Стр.	
учения	5
живот-	13
	35
письменной	55
чении глу-	87
на уроках	107
II классах	129
V-VII клас-	139
школы глухих	149
те в I классе	167
правописанию	177
огобразия умст-	193
оцессе решения	193
в школе	200

СУРДОПЕДАГОГИКА

ВОПРОСЫ К

В

Наше исследование
практики работы
В. Волочка, Уд
ственные наблю
нения под на

На основе а
выделить некото
в активизации
бота не претенд
зации учебного
дование будет п
Сознательное
нейшей задачей
вии сознательно
бираться в изуча
ношения между н
тельностью.

Одним из важ
знаний является
щихся, возбужден
познавательного
торых ученики ак
ответы на поставле
временные и причи
положения, — такие

Е. И. АНДРЕЕВА

ВОПРОСЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Наше исследование основано на изучении и обобщении практики работы школ для глухих гг. Ленинграда, Острова, В. Волочка, Удомли и др. Для обобщения использованы собственные наблюдения и курсовые работы студентов, выполненные под нашим руководством.

На основе анализа фактического материала мы пытаемся выделить некоторые типы вопросов и определить их роль в активизации мыслительной деятельности учащихся. Работа не претендует на полное освещение всех путей активизации учебного процесса в школах для глухих детей. Исследование будет продолжено.

Сознательное усвоение знаний учащимися является важнейшей задачей школы для глухих детей. Только при условии сознательного усвоения знаний учащиеся смогут разбираться в изучаемых фактах и явлениях, понять связи и отношения между ними, применять знания в практической деятельности.

Одним из важнейших условий сознательного усвоения знаний является активизация учебной деятельности учащихся, возбуждение самостоятельной мысли учеников, их познавательного интереса. Знания, в процессе усвоения которых ученики активно работают, самостоятельно находят ответы на поставленные вопросы, сравнивают, устанавливают временные и причинные отношения, высказывают свои предположения, — такие знания усваиваются ими сознательно. И,

наоборот, знания, полученные в готовом виде из объяснений учителя, часто заучиваются механически, без должного понимания и становятся формальными.

Активизация мыслительной деятельности учащихся в обучении осуществляется различными путями. Одним из наиболее эффективных средств активизации являются вопросы учителя, направляющие внимание, возбуждающие активность мысли учеников. С помощью вопросов учитель руководит мыслительной деятельностью учащихся.

По своей целевой установке, по месту в учебном процессе вопросы учителя можно разделить на несколько типов.

К наиболее распространенному типу относятся вопросы учителя во время наблюдений учеников. Цель этих вопросов состоит в том, чтобы направлять наблюдения, побуждать учащихся увидеть в наблюдаемом объекте самое главное, сделать восприятие наиболее полным и глубоким. Вопросы на данном этапе обучения способствуют развитию наблюдательности, приводят в систему представления детей.

Характер вопросов и их система зависят от специфики объекта наблюдения и уровня развития речи учащихся.

Большое значение имеют вопросы учителя для целенаправленного восприятия картины, подготавливающего учеников к чтению текста. Здесь важен правильный подбор картин. Изображаемые на ней явления должны быть близкими к содержанию рассказа. Своими вопросами учитель побуждает детей к наблюдению таких деталей в картине, которые непосредственно связаны с содержанием рассказа, к чтению которого готовятся ученики. Например, во II классе перед чтением рассказа «Волки» учительница провела работу по картине «Волки напали». Она с помощью вопросов обратила внимание класса на волков, бегущих за санями, на быстро мчавшуюся лошадь, на седока и прижавшуюся к его ногам собаку, на темную ночь, на чуть виднеющиеся вдали огни деревни. Все это создало определенное настроение у детей, ожидание чтения рассказа, из которого, как сказала учительница, они узнают, как лошадь спасла человека и собаку от волков. В результате такого целенаправленного восприятия картины ученики были подготовлены к чтению рассказа и хорошо поняли его. Другие детали картины, не имеющие прямого отношения к тексту, учительница не анализировала, чтобы не отвлекать внимания учеников (горящий факел в руках человека, мальчик, сидящий в санях, и др.).

Ко второму типу вопросов мы относим вопросы, мобилизующие знания и представления из личного опыта учащихся. Умелое привлечение личного опыта детей активизирует мысль учеников и способствует сознательному восприятию

новых знаний, так как эти знания находят опору в личном опыте. Хорошо об этом писал И. М. Сеченов: «Если вдуматься... ■ условия так называемого понимания мыслей, то всегда в результате оказывается, что ключом к нему может быть только личный опыт ■ широком значении этого слова... Поэтому данная мысль может быть усвоена или понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта...».¹

Однако в младших классах с помощью вопросов не всегда удастся оживить личный опыт учащихся, так как он часто не связан с речью, не «оречевлен». Например, каждый ребенок видел дождь, грозу, заход солнца, багровую зарю и т. п. Но если в классе не проводилось специальной работы, представления об этих явлениях не связаны со словом. Поэтому с помощью одних только вопросов выявить данные представления невозможно.

Большую помощь ■ оживлении знаний и представлений оказывают различные средства наглядности (картины, натуральные предметы, модели). Наглядность ■ данном случае является средством оживления личного опыта.

Вопросы учителя должны быть направлены не столько на анализ картины, сколько на выявление оживленных с помощью картины знаний из личного опыта учащихся. Поэтому вопросы могут выходить за рамки изображенного на картине.

Воспроизведение знаний из личного опыта учащихся имеет большое значение для понимания рассказов и деловых статей на уроках чтения. Эти знания, оживленные с помощью вопросов и средств наглядности, подготавливают учащихся к пониманию текста и во времени предшествуют чтению. Например, перед чтением статьи о Советской армии во II классе учительница провела беседу, в которой вспомнили, какой праздник будет 23 февраля, по картинкам разобрали, что делают моряки, летчики, танкисты и т. д. В ходе беседы объяснили незнакомые слова. В результате такой подготовительной работы дети хорошо поняли читаемый текст.

Следует использовать личный опыт учеников и на уроках по природоведению, по развитию речи и др.

К третьей группе мы относим вопросы, направленные на воспроизведение старых знаний. В зависимости от цели повторения характер вопросов меняется. Повторение может проводиться с целью проверки знаний учащихся, с целью углубления и систематизации их и для связи старых знаний с новыми.

¹ И. М. Сеченов. Избр. произв., т. I, М., 1952, стр. 326.

При повторении и проверке знаний активная работа учащихся достигается тем, что учитель сначала предлагает вопрос всему классу, а затем вызывает одного ученика для ответа. Хорошим приемом, способствующим активизации учащихся при слушании ответа, являются вопросы к отвечающему не только учителя, но и самих учеников. Чтобы предложить вопрос, нужно очень внимательно следить за ответом, мобилизовать свои собственные знания для обнаружения неточности или пробела в ответе и сформулировать вопрос. Такая организация опроса широко практикуется учительницей Л. В. Юргилевич (Ленинград).

3

Особенно большую роль в активизации обучения играют вопросы, побуждающие учащихся к сравнению, к объяснению и доказательству высказанных положений, к установлению причинных связей и зависимостей, к сильной систематизации и обобщению. Эти вопросы вызывают новый ход мысли, требуют глубокого осмысления изучаемого материала, побуждают учеников к активному поиску ответа.

Постановка подобных вопросов создает ситуацию затруднения, ученики сразу не могут ответить, а некоторые говорят: «не знаем, не учили». Но даже в тех случаях, когда ученики самостоятельно не могут ответить, постановка таких вопросов полезна и целесообразна. Вопросы, вызывающие затруднения, активизируют мысль учеников, повышают познавательный интерес и внимание. Объяснение учителя падает на подготовленную почву: в коре головного мозга образуется очаг оптимальной возбудимости, который, образно говоря, притягивает возбуждения от других раздражителей. Например, в VII классе читали рассказ о блокаде Ленинграда. В нем говорится о дружиннице, которая, дежуря на крыше, увидела, как на территорию завода упала бомба. Она позвонила в штаб МПВО. Приехали саперы, но бомбу не обнаружили. Дружиннице объявили выговор за напрасную тревогу. Потом вернувшиеся в общежитие работницы увидели неразорвавшуюся бомбу у себя в комнате. Выговор с дружинницы сняли.

При чтении этого рассказа учительница спросила, правильно ли Насе объявили выговор. Ученики ответили утвердительно. Одни объяснили справедливость выговора тем, что дружинница не видела, куда упала бомба, а другие говорили, что она обманула, сказала неверно, бомбу не нашли. Тогда учительница при обсуждении обращает внимание на два противоположных положения — объявили выговор и выговор сняли. На повторный вопрос, правильно ли Насе объявили выговор, ученики отказались отвечать, говоря «не знаем». Создалась ситуация затруднения, что вызвало оживление и

интерес учащихся. Анализ текста по вопросам (где нашли бомбу, почему Настя не могла видеть, куда упала бомба, и др.) и объяснение учительницы, что бомба пробила крышу и упала в комнату, помогли ученикам понять подтекст рассказа и правильность поступка дружинницы.

В практике школ вопросы данной группы еще не нашли должного места, хотя лучшие учителя уже успешно применяют их в младших и средних классах. Наиболее распространенными являются вопросы на сравнение. Так, во II классе (учительница Т. П. Егорова) с помощью вопросов ученики сравнивали птиц и таким путем установили сходство и различие, отметили своеобразие в их внешнем виде и способах питания.

Вопросы, требующие объяснения причин тех или иных явлений, тоже вполне доступны ученикам уже младших и средних классов. Так, уже в III классе учительница при проведении с детьми наблюдения за погодой предлагает им вопросы: «Почему осенью листья желтеют и осыпаются?» «Почему (в марте) тает снег?» Конечно, научного объяснения этим явлениям дети дать еще не могут, но причинно-следственные связи устанавливают правильно. Опыт работы лучших учителей показывает, что если с младших классов приучать детей к выяснению причинных связей, то они не только могут понять причину тех или иных явлений (т. е. правильно ответить на вопрос «Почему?»), но и сами пытаются их установить. У них развивается пытливость, любознательность.

Например, в V классе читали рассказ К. Д. Ушинского «Как рубашка в поле выросла». В рассказе говорится, что лен после обмолота мочат в воде. Ученики не удовлетворяются простым сообщением факта и спрашивают: «Почему?» Далее в рассказе говорится о том, как серый холст белят — расстилают на снегу, и он долго лежит на солнце. Ученики снова спрашивают: «Почему?», учительница отвечает: «Чтобы белый был». Но мысль учеников идет дальше. Они ищут объяснений из личного опыта. Одна девочка так объяснила: «Майка была голубая. Летом на солнце стала белая». Таким образом, ученики сами нашли причину, сами поняли, что лучи солнца обесцвечивают ткань, она «выгорает».

В старших классах вопросы на сравнение широко применяются на всех уроках. Причем, руководя ходом сравнения с помощью системы вопросов, учитель может не только проверить старые знания, но на основе их активно подвести учеников к усвоению новых. Например, на уроке истории в XI классе по теме «Древняя Италия» учительница путем сравнения по географической карте положения Италии и Греции добила того, что ученики сами ответили, какие природные условия Древнего Рима, чем занималось население

и т. д. Учительница предложила ученикам следующие вопросы:

Какая поверхность Греции?

Какая поверхность Италии?

Чем отличаются горы Италии от гор Греции? Где поверхность более удобная для земледелия? Посмотрите очертания берегов Италии и сравните с Грецией. А какое это имеет значение? Где удобнее было развивать мореходство?

Особое место занимают вопросы, связанные с развитием речи глухих учащихся, в частности с работой над усвоением грамматических форм языка в младших классах. Назначение этих вопросов состоит в том, чтобы научить детей правильно строить предложения, «оречевлять» видимые ситуации. Показывая на ученика, рисующего дом, учительница спрашивает: «Что делает мальчик?» В ответ на вопрос учащиеся составляют предложение: «Мальчик рисует». На вопросы: «Где лежит книга?» «Куда Миша положил книгу?» дети отвечают: «Книга лежит на столе»; «Миша положил книгу на стол» и т. п.

Такие вопросы необходимы, но они мало влияют на повышение активности мысли, так как учитель или ученики спрашивают о том, что видят, что известно и без вопроса. Активизации мыслительной деятельности содействуют вопросы мотивированные. С целью мотивации вопросов некоторые учителя создают соответствующую ситуацию, например, проводят игры-угадывания: «Где лежит?» «Куда спрятал?» «Что в пакете?» и т. д.

Привожу описание игры «Что в пакете?» Учитель показывает пакет и предлагает угадать, что в нем. Чтобы угадать, дети задают примерно такие вопросы: «Большой или маленький?», «Какой по цвету?», «Какой по форме?», «Что можно делать?» В зависимости от ответа на последний вопрос задают следующие. Например, учительница ответила, что можно кушать. Дети далее спрашивают: «Какой по вкусу?», «Сколько стоит?» и т. п., пока не отгадают.

Как видно из этого примера, учащиеся задают не случайные вопросы, а строго мотивированные. Вопросы они предлагают для того, чтобы угадать, что находится в пакете. Каждый последующий вопрос зависит от ответа на предыдущий. Так, если на вопрос «Что можно делать?» учительница ответит, что можно писать или рисовать, дети уже не должны спрашивать «Какой по вкусу», а будут предлагать другие вопросы, например, «Какой по материалу?», «У кого есть в классе?».

Характерно, что при первом использовании этого приема дети еще не умели ставить строго определенные вопросы, не

согласовывали их с ответом на предыдущий вопрос. В случаях, когда дети предлагали случайный вопрос, учитель показывал, что этот вопрос не нужен. Например, после того как учительница сказала, что предметом, завернутым в пакет, можно писать или рисовать, ученики задают вопрос «Какой по вкусу?», учительница спрашивает: «Чем мы пишем?» (ручкой, мелом, карандашом) «Верно М. задал вопрос «Какой по вкусу?» Такой прием приучает детей ставить мотивированные вопросы.

Такой же целенаправленностью отличаются вопросы учеников при работе по закрытой картине. Учитель, не открывая картины, предлагает детям задавать вопросы, чтобы узнать, что на ней изображено, и затем самим нарисовать. Этот прием успешно используется в ленинградской школе глухих для развития у детей умения спрашивать.

Развитие этого умения имеет исключительно большое значение для формирования словесной речи как средства общения. Поэтому обучение учеников ставить вопросы учителю и друг другу, давать ответы на них осуществляется как на специальных уроках развития разговорной речи, так и на других уроках.

Вопросы, относящиеся к разговорной речи, не требуют полного развернутого ответа. Наоборот, наиболее целесообразным и экономным является краткий ответ. Однако в практике школ многие учителя добиваются полных ответов и на вопросы разговорной речи. Это делает разговорные моменты на уроках громоздкими и придает разговору искусственный характер. Например:

- Какое сегодня число?
- Сегодня десятое апреля.
- Какой сегодня день?
- Сегодня пятница.
- Какая сегодня погода?
- Сегодня хорошая солнечная погода.
- Какой сегодня урок?
- Сейчас второй урок.
- Какой сейчас урок?
- Сейчас урок чтения.
- Кто сегодня дежурный?
- Сегодня дежурный...

И, наоборот, приучение детей к коротким ответам на вопросы разговорной речи облегчит им процесс общения, сделает их речь более естественной.

ВЫВОДЫ

На уроках в школе глухих детей используются различные вопросы учителя и учащихся. По характеру влияния

на мышление учащихся вопросы учителя можно разделить на три группы: вопросы, направляющие процесс наблюдения; вопросы, возбуждающие деятельность памяти; вопросы, активизирующие мыслительные процессы учеников. К последним относятся вопросы, направленные на анализ, сравнение, оценку, усиленную систематизацию и обобщение материала, на раскрытие простейших причинных зависимостей и т. п.

Особое место занимают вопросы учеников. Используя разнообразные приемы, учителя приучают детей спрашивать. Такие вопросы активизируют учебную деятельность учащихся на уроке и способствуют развитию речи.

Использование вопросов указанных групп зависит от возраста учащихся и от учебной цели урока.

3Н

Изуче
делится
пропедевти
ское изуч
Основ
мировани
природе,
жизнью
в природ
жизнь со
ний дейст
ности зна
быть пре
ные набл
сл...

Е. И. АНДРЕЕВА

ЗНАНИЯ ГЛУХИХ УЧЕНИКОВ IV КЛАССА О ЖИВОТНОМ МИРЕ

Изучение природоведческого материала в школе глухих делится на два периода: с первого по четвертый класс — пропедевтический курс и с V класса начинается систематическое изучение естествознания.

Основной целью пропедевтического курса является формирование у глухих детей ярких представлений и знаний о природе, основанных на непосредственных наблюдениях за жизнью животных, растений, за сезонными изменениями в природе. Источником знаний учащихся становится сама жизнь со всем многообразием реально существующих явлений действительности. Связь с жизнью способствует осознанности знаний. Поэтому основными формами занятий должны быть предметные уроки, экскурсии в природу, организованные наблюдения в природе и в уголке природы в школе, несложные практические занятия на учебно-опытном участке.

Природоведческие знания учащихся закрепляются и расширяются на уроках объяснительного чтения, когда ученики читают статьи и рассказы о жизни животных, о трудовой деятельности людей, о сезонных изменениях в природе, в жизни животных и труде людей.

Кроме того, ученики самостоятельно наблюдают явления природы и в своей повседневной жизни. Особенно благоприятные условия для самостоятельных наблюдений имеются во время летних каникул, когда дети выезжают в лагеря, в деревню.

Таким образом, к началу изучения систематического курса естествознания ученики должны овладеть определенным кругом знаний и представлений о природе, в том числе и о жизни животных. Чтобы установить объем этих знаний, рассмотрим содержание программы I—IV классов по природоведению и проанализируем природоведческий материал в книгах для чтения этих же классов.

В первом классе программой природоведения предусматривается знакомство с домашними животными — кошкой и собакой и птицами, живущими около жилья человека: голубями, вороной, галкой и воробьем. Учащиеся должны уметь различать их друг от друга, иметь представление об их величине, знать названия частей их тела, чем оно покрыто, знать, где они живут, чем питаются, как передвигаются и какую пользу приносят человеку. Все эти сведения учащиеся должны получить путем длительных наблюдений за жизнью животных, за изменениями в их жизни в зависимости от сезонных изменений природы.

Во втором классе в программе уже выделяется специальный раздел «Животные» (III четверть), который знакомит детей с кроликом и ежом; они изучают также грача, сороку, скворца. Программа требует обратить внимание на внешний вид животных и на пользу, которую они приносят.

В третьем классе продолжают наблюдения за сезонными изменениями в жизни животных, а также изучаются заяц, белка, синица, снегирь и курица.

В четвертом классе изучаются лягушка, лиса, журавль, серый аист и ласточка.

Таким образом, с I по IV класс на предметных уроках ученики школы глухих изучают следующих животных: кошку, собаку, кролика, ежа, белку, зайца, лягушку, лису, голубя, ворону, галку, воробья, грача, скворца, сороку, синицу, снегиря, курицу, журавля, аиста и ласточку.

Второй путь знакомства с миром животных — это чтение статей и рассказов о жизни животных. Существующие в настоящее время книги для чтения содержат богатый материал природоведческого характера, в том числе и о жизни, повадках птиц, диких и домашних млекопитающих.

Рассмотрим основное содержание сведений о животном мире, содержащихся в книгах для чтения младших классов школы глухих.

В книге для чтения для I класса¹ рассказы о домашних и диких животных включают сведения о питании коровы, лошади,

¹ Е. П. Мусатова, Книга для чтения для I класса школ глухонемых, Учпедгиз, 1954.

собаки, кроликов, лисы и волка. Например, «лошади живут в конюшне... они едят овес, траву, сено».¹

В книге имеются сведения о жизни птиц, главным образом, домашних. Например, в небольшом рассказике «Гуси и утки» говорится о том, что гуси и утки плавают в воде, что утки ныряли и ловили рыбок и лягушек.²

В книге для чтения для II класса³ расширяются знания детей по природоведению. Рассказы о жизни животных приведены в определенную систему, выделяются разделы: «Домашние животные» и «Дикие животные».

В разделе «Домашние животные» большое место отведено рассказам о птицах:⁴ «Домашние птицы», «Курица и цыплята», «Хохлатка», «Петушок», «Курочка-ряба», «Лиса и гуси» и др. Даются также сведения о телятах и жеребятках.

По сравнению с первым классом здесь гораздо богаче представлены сведения о жизни диких зверей, о их питании (лиса, заяц, белка, волк, медведь), дается понятие о перелетных птицах (рассказы «Журавли летят»,⁵ «Улетают птицы»,⁶ «Скворечник»,⁷ «Грачи прилетели»⁸).

В книге для чтения для IV класса⁹ идет дальнейшее расширение знаний о домашних и диких животных, даются сведения о повадках отдельных животных, об образе их жизни. Например, в рассказе «Кто где живет»¹⁰ подробно описываются гнезда отдельных птиц.

Новым моментом в IV классе является знакомство с животным миром отдаленных природных зон: тундры и жарких стран. В этой части книги для чтения помещены рассказы о северном олене, белом медведе, о слоне, обезьянах и орле, а также упоминаются такие животные, как тигры, леопарды, бегемоты, жирафы, зубры и др.

Таким образом, книги для чтения содержат богатый материал о жизни животных. Чтение статей и рассказов природоведческого содержания в сочетании с широким использованием наглядности расширяет представления глухих детей о животном мире.

¹ Е. П. Мусатова. Книга для чтения для I класса школ глухонемых, Учпедгиз, 1954, стр. 26.

² Там же, стр. 101.

³ Нечаева и Страхова, Книга для чтения для II класса школы глухонемых, Учпедгиз, 1947.

⁴ Там же, стр. 100—113.

⁵ Там же, стр. 32.

⁶ Там же, стр. 33.

⁷ Там же, стр. 95.

⁸ Там же, стр. 97.

⁹ Нечаева и Страхова, Книга для чтения для IV класса школы глухонемых, Учпедгиз, 1955.

¹⁰ Там же, стр. 122.

Сравним содержание программного материала по природоведению со сведениями о животных, приведенными в учебниках. Анализ табл. 1 показывает, что в программе изучаются 22 представителя животного мира, а в книгах для чтения — 53.

Кроме того, книги для чтения не соответствуют программе и по содержанию природоведческого материала. Так, по программе в I классе изучают голубя, ворону, галку и воробья, а в книге для чтения об этих птицах и не упоминается. Нет рассказов о еже, лягушке, сороке, снегире и др., хотя на предметных уроках они изучаются.

В результате изучения животных на предметных уроках и чтения статей и рассказов с природоведческим содержанием у учащихся IV класса формируется определенный круг знаний и представлений о животном мире, подготавливающих их к изучению систематического курса естествознания.

Большой практический интерес представляют вопросы о том, как ученики усвоили природоведческий материал, как он связан с жизнью. С целью выяснения этих вопросов было проведено специальное исследование.

Исследование проводилось в феврале — марте 1962 года с учениками IV класса куйбышевской школы глухих детей.¹ К этому времени в основном заканчивается изучение пропедевтического курса природоведения.

Группа из 8 детей была подобрана так, чтобы в нее входили ученики с разной успеваемостью: 3 ученика, имеющие отличные и хорошие оценки, 3 — хорошие и удовлетворительные и 2 — удовлетворительные. Такое соотношение сильных и слабых учеников в классе является наиболее типичным.

Основным методом исследования являлась индивидуальная беседа с каждым учеником. Чтобы предотвратить подделки, ученика просили не говорить своим товарищам, о каких животных с ним беседовали, и предупреждали, что потом будет проведена игра.

Индивидуальная беседа проводилась таким образом: ученику показывались одна за другой картинки, изображающие животных, и по каждой предлагались письменные вопросы, на которые ученик отвечал устно или письменно. Ученикам предлагались следующие вопросы:

1. Кто это? Как называется?
2. Где живет?
3. Чем питается?
4. Полезное ли это животное? Почему?
5. Какой оно величины? Покажи.
6. Каких животных ты видел и где?

¹ В проведении исследования принимали участие студентки V курса А. Ф. Михайлова и Э. Б. Майсурадзе.

Содержание природоведческого материала в программе и в книгах для чтения с I по IV класс				Таблица 1	
I класс	II класс	III класс	IV класс	млекопитающие	птицы
млекопитающие	млекопитающие	млекопитающие	млекопитающие	млекопитающие	птицы
птицы	птицы	птицы	птицы	птицы	птицы

Таблица 1

Содержание природоведческого материала в программе и в книгах для чтения с I по IV класс

I класс		II класс		III класс		IV класс	
млекопитающие	птицы	млекопитающие	птицы	млекопитающие	птицы	млекопитающие	птицы

В программе

Кошка Собака	Голубь Ворона Галка Воробей	Кролик Еж	Грач Сорока Скворец	Белка Заяц	Синица Снегирь Курица	Лиса	Журавль Аист Ласточка
-----------------	--------------------------------------	--------------	---------------------------	---------------	-----------------------------	------	-----------------------------

В книге для чтения

Корова Коза Овца Лошадь Кошка Кролик Собака	Куры, Петухи Цыплята Гуси и гусята Утки и утята Гуси и утки Чиж	Телята Жеребята Коза Кролики Лиса Заяц Белка Медведь Волк	Журавли Гуси дикие Утки дикие Грачи Скворцы Ворона Куры	Лиса Медведь Корова Овца Олени в тундре Белый медведь Леопард Тигр Слон Обезьяна Бегемот Жираф Зебра	Воробей Щегол Иволга Синица Пеночка Дятел Сова Овсянка Орел Павлины Попугай Фазаны Колибри
---------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Игра состояла в том, что ученику давались два задания:

- 1) разложить все картинки животных на две группы — домашних и диких;

- 2) расположить картинки в соответствии с размером животного, начиная с самого крупного.

Для исследования были взяты цветные изображения¹ 12 млекопитающих (зайца, лисы, обезьяны, медведя, волка, льва, тигра, слона, коровы, лошади, свиньи и козы) и 12 птиц (гуся, утки, курицы, петуха, снегиря, ласточки, воробья, вороны, синицы, грача, скворца, трясогузки).

Таким образом, среди интересующих нас в исследовании животных только одно изучалось на предметных уроках (заяц), о многих животных дети читали на уроках чтения. Сведения о таких животных, как корова, лошадь, коза, волк, медведь, лиса, расширялись от класса к классу; о животных жарких стран даются чрезвычайно скудные знания лишь в книге для чтения IV класса.

Что касается птиц, то большинство из них изучались на предметных уроках (ворона, воробей, грач, скворец, ласточка, синица, снегирь, курица), о многих дети читали. И только о трясогузке ученики не получили никаких сведений ни на предметных уроках, ни на уроках чтения.

В результате экспериментальных бесед получено 1000 ответов, из которых 520 о животных и 480 о птицах. Все ответы были подвергнуты систематической обработке.

Результаты исследования

Экспериментальные беседы с учениками IV класса показывают, что знания учащихся о животных страдают большими пробелами. Так, на все предложенные вопросы (табл. 2) было получено лишь 63,5% правильных ответов, 17,7% дано неправильных ответов и 7,7% — отказов от ответа.² Таким образом, ученики не могли ответить на четвертую часть всех вопросов.

Дальнейший анализ количественных данных показывает, что ученики значительно лучше знают млекопитающих животных, чем птиц: о млекопитающих животных правильных ответов было 73,5%, неправильных — 8%; о птицах правильных 52,7% и неправильных — 28,1% (табл. 3).

Различными оказались знания учащихся о домашних и диких животных (табл. 4). Если на вопросы о домашних жи-

¹ Картинки взяты из детской игры серии «Зоологическое лото».

² Остальные 11,1% ответов были неточными.

Таблица 2

Ответы учеников IV класса							
Характеристика ответов	Млекопитающие			Птицы			Всего
	домашние	дикие		домашние	дикие		
		местные	жарких стран		зимующие	перелетные	
Правильные	153	155	74	124	68	61	635
	95,6	77,5	46,3	77,5	42,5	38,0	63,5
Неточные	4	13	39	15	18	22	111
	2,5	6,5	24,4	9,4	11,2	13,8	11,1
Отказы	—	11	29	1	14	22	77
		5,5	18,1	0,6	8,8	13,8	7,7
Неправильные	3	21	18	20	60	55	117
	1,9	10,5	11,2	12,5	37,5	34,4	17,7

Примечание. Верхнее число — абсолютное количество ответов, нижнее — процентное отношение их к общему количеству ответов по каждой категории животных.

Таблица 3

Знания учащихся о животных

Наименование	Правильные ответы %	Неточные ответы %	Отказы %	Неправиль- ные ответы %
Млекопитающие	73,5	10,8	7,7	8
Птицы	52,7	11,5	7,7	28,1
Средние показатели	63,5	11,7	7,7	18

вотных ученики дали 86,5% правильных ответов и только 7,2% неправильных, то по группе диких животных соответственно 51,1 и 23,4%. Это показывает, какую огромную роль в усвоении знаний играет связь с жизнью. Не вызывает никакого сомнения, что домашних животных все ученики видели неоднократно, наблюдали их жизнь и повадки. Несмотря на то, что на предметных уроках многие домашние животные не изучались (в программе нет таких животных, как корова, лошадь, свинья и коза; нет гуся и утки), дети имеют о них более отчетливые знания, чем о диких животных, которые по программе изучаются на предметных уроках. Этот факт дает основание предполагать, что изучение животных на предметных уроках проводилось без достаточной опоры на непосредственные наблюдения, в отрыве от жизни.

Таблица 4

Знания учащихся о домашних и диких животных

Наименование	Правильные ответы %	Неточные ответы %	Отказы %	Неправиль- ные ответы %
Домашние	86,5	6	0,3	7,2
Дикие	51,1	28	11,5	23,4

Сопоставление ответов на разные вопросы показывает, что процент правильных ответов на них различен, что различна и степень их трудности. Рассмотрим количественные показатели.

Таблица 5

Ошибочные ответы на предложенные вопросы

Вопросы	Общее количество ответов	Ошибочные ответы	
		количество	%
Кто это? (Как называется?)	200	27	13,5
Где живет?	200	41	20,5
Чем питается?	200	48	24,0
Полезное или вредное животное?			
Почему?	200	65	32,5
Покажи, какой по размеру	200	85	42,5

Из табл. 5 видно, что ученики относительно хорошо знают названия животных. Несколько хуже они усвоили сведения об образе жизни животных. Еще хуже учащиеся представляют полезность животных и их размер.

Переходим к общему анализу ответов учеников на предложенные в эксперименте вопросы.

1. Знание наименований животных

Наименования млекопитающих знали все ученики. Только самый слабый по успеваемости ученик Юра С. проявил неуверенность при назывании обезьяны.

Совершенно иная картина обнаружилась в отношении птиц. Наименования домашних птиц знают все ученики. Из диких птиц лучше всех знают названия воробья, снегиря и ласточки. Каждую из этих птиц не могли назвать по одному ученику. Половина учеников не знала названия такой распространенной птицы, как ворона, больше половины учеников не знали синицы и скворца и никто не мог назвать трясогузку, причем, не зная наименований этих птиц, часть учеников отказывалась отвечать. Другая же часть допускала ошибки в наименовании. Например, Аня трясогузку назвала синичкой, а от наименования синицы отказалась. Алла синицу назвала дятлом, а снегиря синицей. Эти факты показывают, что у части учеников нет отчетливых представлений о внешнем виде птиц, связи между словом — названием птицы и соответствующим представлением неясные, неустойчивые.

2. Знания об образе жизни животных

Для выяснения знаний учащихся об образе жизни животных предлагались два вопроса: «где живет?» и «чем питается?» Рассмотрим ответы на эти вопросы.

Где живут домашние животные, знают все ученики. Многие говорили, что «живут дома», «в сарае» или давали косвенный и более обобщенный ответ — «домашнее животное». Большинство учеников знают, где живут дикие животные. Ошибочные ответы или отказы наблюдались как исключение. Например Аня Г. о всех животных жарких стран сказала, что они живут в зверинце. Для этой девочки, средней по успеваемости, ее конкретный личный опыт оказался сильнее тех сведений, которые она получила на уроках чтения о животных жарких стран. Представления о виденном в зверинце полностью вытеснили из памяти знания, полученные на уроках.

Ответы, расцениваемые нами как правильные, различаются прежде всего по полноте. Например, отвечая о медведе, лисе, часть учащихся говорила, что лиса живет в лесу, и уточняла, что в норе или глубокой норе, о медведе — «живет в лесу, зимой в берлоге». Но большинство учеников ограничивалось общим ответом «живет в лесу», добавляя о животных жарких стран «далеко в лесу». Такие ответы говорят о том, что ученики не имеют четких представлений об образе жизни диких животных.

О домашних птицах все ученики ответили правильно. Совершенно иная картина получилась при проверке знаний о диких птицах. Здесь половина ответов учеников (32 из 64) была неправильной. Особенно плохо ученики знают перелетных птиц (табл. 6).

Если в отношении зимующих птиц ученики дали 20 правильных ответов и 12 неправильных, то о перелетных лишь 12 правильных и 20 неправильных.

Знания о месте, где живут птицы

Таблица 6

Наименование группы птиц	Общее количество ответов	
	правильных	неправильных
Зимующие птицы	20	12
Перелетные птицы	12	20

Такое большое количество ошибок при почти полном отсутствии отказов отвечать¹ показывает, что у учеников IV класса нет четких знаний об образе жизни птиц, о том, какие птицы улетают на юг и какие зимуют в нашей местности. Доказательством такого вывода является характер ошибочных ответов. Дело в том, что из 10 из 12 неправильных ответов о зимующих птицах утверждается, что они улетают на юг. Причем некоторые дети считают, что улетают на юг даже воробьи и вороны! И в то же время такие хорошо знакомые птицы, как ласточка, грач и скворец, относятся к зимующим. Интересно, что часть детей считает их перелетными, но, по их мнению, улетают на юг эти птицы не зимой, а летом (3 ответа из 20).

Причиной таких искаженных знаний об образе жизни птиц, на наш взгляд, является то, что изучение их на предметных уроках не опирается на живые наблюдения детей за отлетом птиц осенью и прилетом весной, за поведением птиц зимой и летом. Такой отрыв от жизни приводит к формализму в знаниях учащихся.

Ответы испытуемых о характере питания подчинены той же общей тенденции. О питании домашних животных, в том числе и птиц, ученики имеют вполне отчетливые знания. О питании диких животных знания более скудные (табл. 7).

Таблица 7

Знания о характере питания диких животных

Наименование	Количество ответов	
	правильных	неправильных
Млекопитающие наших мест	28	7
Млекопитающие жарких стран	5	24
Всего	33	31
Зимующие птицы	27	5
Перелетные птицы	22	10
Всего	49	15

¹ В данном случае отказ с мотивацией «не знаю» мы считаем показателем относительно более высокого уровня знаний.

Однако при сравнении знаний о питании животных мы видим, что дети значительно лучше знают о питании птиц, чем о питании млекопитающих.

3. Знания о полезности животных

Помочь ученикам хорошо понять, какие животные и чем полезны человеку, какие приносят вред, является одной из задач уроков природоведения. Зная о пользе, ученики могут включиться в охрану полезных животных.

Наиболее очевидным для любого человека является вопрос о пользе домашних животных. Человек потому их и содержит, что они приносят большую пользу. Но, оказывается, для глухих учеников IV класса это не стало еще совершенно очевидным. Так, из 72 ответов ■ 12 домашних животных считали вредными, из них в 9 даже пытались мотивировать свой ответ (табл. 8).

Таблица 8

Ответы о пользе или вреде животных

	Общее количество ответов	Считали полезными	В том числе			Отказ отвечать	Считали вредными	В том числе		
			правильно мотивировали	не мотивировали	неправильно мотивировали			правильно мотивировали	не мотивировали	неправильно мотивировали
Домашние млекопитающие .	36	34	25	6	3	—	2	—	1	1
Домашние птицы . .	36	24	13	4	7	2	10	—	2	8
Дикие млекопитающие .	64	20	7	11	2	12	32	10	12	10
Дикие птицы . .	64	30	6	10	14	5	29	—	17	12
Всего . .	200	108	51	31	26	19	73	10	32	31

Решить вопрос о пользе или вреде диких животных гораздо труднее. Это резко сказалось и на характере ответов учащихся. Из 64 ответов о диких млекопитающих только 17 правильно мотивированы (в 7 утверждается польза и в 10 вред), в 23 утверждение о пользе или вреде совсем ничем не мотивируется и в 12 мотивируется неправильно. В 17 случаях ученики совершенно отказались отвечать, говорили, что они не знают. Итак, в 52 ответах из 64 (это составляет 81%) дети не могли правильно определить ни пользу, ни вред, т. е. этот вопрос оказался совершенно не усвоенным.

Еще более значительные трудности возникли при определении полезности диких птиц. Здесь из 64 ответов только в 6 правильно мотивируется польза, в 10 польза не мотивирована и в 14 мотивирована неправильно. Обращает на себя внимание тот факт, что в 29 ответах утверждается вредность диких птиц, хотя ни один из этих случаев не получил правильной мотивировки.

Такие ошибки и затруднения в вопросе о пользе диких птиц для нас были неожиданными. Польза большинства птиц тесно связана с характером их питания. Многие птицы уничтожают большое количество насекомых и тем приносят пользу. Такие птицы, как ворона и сорока, являются птицами-санитарами, так как поедают отбросы.

Рассмотрим, как наши испытуемые связывают вопрос о полезности птиц с их питанием. Для этого сопоставим данные из таблиц 7 и 8 (табл. 9).

Таблица 9

Ответы о питании и полезности диких птиц

Ответы о питании		Ответы о полезности	
правильные	неправильные	правильные	отказы, неправильные и немотивированные
49	15	6	58

Из табл. 9 видно, что при 49 правильных ответах о питании лишь 6 правильных о полезности. Этот факт можно объяснить только тем, что глухие ученики в данном случае вопрос о пользе птиц совершенно не связывают с характером питания, т. е. решают его в отрыве от жизни, формально.

Привожу конкретные примеры сопоставления ответов испытуемых. Саша К. сказал, что скворец ест червей, бабочек, насекомых, а на вопрос, полезная ли эта птица и почему, ответил: «вредная, плохое мясо». Витя П. питание ласточек перечислил правильно: «ест мошек, бабочек, комаров, червей», а полезность объяснил тем, что ласточка добрая. Валя С. пользу ласточки усмотрела в том, что она быстро летает, хотя указала, что питается насекомыми.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что, изучая природоведческий материал, ученики не уяснили связи между питанием птиц и их пользой.

Большой интерес представляет мотивация учениками своих ответов. Она показывает, что понятие о пользе или вреде у детей очень своеобразно. Некоторые ученики делят всех животных на полезных и вредных по одному не

очень существенному признаку — съедобности их мяса. Например, Саша К. к вредным относит и слона, и обезьяну, и тигра, и медведя, и снегиря, и синицу, и ласточку и даже петуха, потому что у них плохое мясо. Всех животных со съедобным мясом он относит к полезным. Еще менее существенный признак выделяют другие ученики. Так, пять учеников из восьми гуся и петуха считают не полезными, а вредными птицами и объясняют это тем, что они злые, клюются, кусаются. Здесь ученики опираются на личный жизненный опыт. Знания, полученные из самой жизни, хорошо запомнились и «подавили» то, что получено на уроках. Или еще пример: Аня Ч. к вредным относит зайца и даже свинью на том основании, что «заяц хватает овес, а свинья кушает капусту» (вероятно, она имеет в виду, что свинья может портить посадки капусты).

Правильная мотивация вреда хищных зверей наблюдается у большинства учащихся. Например, Алла Д. считает лису вредной, так как «она вор, кушает зайчика»; Таня К. плохим считает волка, так как он ест овец.

Характерным является тот факт, что неправильная мотивация вреда животных в 3 раза превосходит правильную (табл. 8). Ученики правильно объяснили лишь седьмую часть ответов, утверждающих вредность. В ответах, отмечающих пользу животного, соотношение правильной и неправильной мотивации иное: правильно мотивированных ответов в два раза больше неправильных и первые составляют примерно половину всех ответов о полезности.

Однако и правильное объяснение полезности того или иного животного страдает односторонностью. Например, полезность свиньи объясняют только тем, что она дает мясо, лошади тем, что она работает; говоря о домашних птицах, отмечают или только то, что они несут яйца, или что у них вкусное мясо.

Неправильные мотивировки полезности опираются на случайные признаки и свидетельствуют о формальности знаний учащихся. Например, пользу ласточки, скворца, трясогузки и др. объясняют тем, что эти птицы мало (!) едят; пользу слона и свиньи объясняют тем, что они не едят человека; пользу некоторых птиц и животных мотивируют их добротой.

Особенно настораживает тот факт, что подобные ответы начинаются так же, как и правильные, со слова «полезная» или «вредная» и уже потом раскрывается, почему ученик так считает. Например: «Ласточка полезная, мало кушает»; «грач полезный, добрый»; «слон хороший, не кушает человека» и т. п. Если судить только по первой части ответа: «ласточка полезная», то его следует считать правильным, но

вторая часть: «мало кушает» свидетельствует об абсолютном непонимании полезности ласточки (польза-то ее заключается как раз в обратном, в том, что она много ест и поэтому уничтожает много насекомых). И, конечно, данную группу ответов следует отнести к неправильным.

Все сказанное заставляет с осторожностью подходить к оценке немотивированных ответов, т. е. таких, когда ученик утверждает, что данное животное полезное или вредное, но не может объяснить, почему он так считает. Такие ответы безоговорочно относить к правильным нельзя, неправильными считать их тоже нет никаких оснований. Поэтому мы их выделили в особую группу. Соотношение различных групп ответов показано в табл. 10.

Таблица 10

Правильные и неправильные ответы

Ответы	Количество	%
Правильные ответы	61	30,5
Немотивированные ответы	63	31,5
Неправильные ответы	57	28,5
Отказы	19	9,5
Итого	200	

Как видно из таблицы 10, общее количество правильных, немотивированных и неправильных ответов почти одинаковое. Значительно меньше количество отказов.

Рассмотрим знание учениками полезности разных категорий животных (табл. 11).

Таблица 11

Сравнение знаний о полезности домашних и диких животных¹

Наименование	Количество ответов	Правильные		Неправильные	
		количество	%	количество	%
Домашние	72	38	53	19	30
Дикие	128	23	18	38	30

¹ В таблице берется количество только правильно мотивированных и ошибочных ответов. Показатель полезности и вредности суммирован по группам вопросов.

Табл. 11 убедительно подтверждает тот факт, что знания учащихся о домашних животных значительно превосходят знания о диких.

Таблица 12

Сравнение знаний учащихся о полезности млекопитающих и птиц

Наименование	Количество ответов	Правильные		Неправильные	
		количество	%	количество	%
Млекопитающие	100	42	42	16	16
Птицы	100	19	19	41	41

Данные табл. 12 также подтверждают ранее выявленный факт, что знания учащихся о млекопитающих значительно превосходят знания о птицах.

4. Представления о размере

Самым трудным для учащихся было задание показать размер животного. Как видно из табл. 13, здесь проявилась та же закономерность: дети лучше представляют размер млекопитающих, чем птиц, а в той и другой группе размер домашних лучше, чем размер диких. Правильных ответов (включая и неточные) о размерах птиц в 2 раза меньше, чем о размерах млекопитающих.

Таблица 13

Знания учащихся о размерах животных

Название	Ответы			
	правильные %	неточные %	отказ %	неправильные %
Млекопитающие	70	12	6,5	11,5
домашние	91	6	—	3,0
дикие	50	18	12,5	19,5
Птицы	30	13	—	57
домашние	47	22	—	31
дикие	12,5	3	—	84,5

Обращает на себя внимание тот факт, что на требование показать размер птиц не было отказов. Значит, ученики считали, что размер птиц они представляют правильно.

Проанализируем неправильные ответы учеников.

Таблица 14

Ответы учеников о размерах животных¹

Название	Правильные ответы	Отказы	Неправильные ответы	
			размер увеличен	размер уменьшен
Домашние млекопитающие	29	—	3	—
Домашние птицы	20	—	9	3
Дикие млекопитающие				
местные	25	1	5	1
жарких стран	16	9	5	2
Дикие птицы				
зимующие	3	—	29	—
перелетные	7	—	25	—
Всего	100	10	76	6

Табл. 14 убедительно показывает, что неправильные представления о размерах животных, особенно птиц, выражаются в преувеличении истинных размеров. Наиболее ярко это проявилось в отношении диких птиц: во всех 54 неправильных ответах ученики преувеличили размер птицы. Этот факт отчасти можно объяснить тем, что диких птиц мы чаще всего видим на расстоянии и в полете, когда размер их несколько увеличивается за счет вытянутых крыльев.

Установленный нами факт преувеличения истинного размера объекта, воспринимаемого на значительном расстоянии, соответствует фактам, установленным в исследовании Ю. Сурованца.² В книге М. Е. Хватцева и С. Н. Шабалина³ это объясняется меньшей константностью восприятия глухих детей по сравнению со слышащими. И в самом деле, личный опыт наблюдения диких птиц на близком расстоянии у них очень ограничен, а нередко и совсем отсутствует.

¹ Неточные ответы в этой таблице включены в правильные, так как они очень мало отклоняются от последних.

² Ю. Сурованец. Особенности восприятия пространственных свойств предметов глухими школьниками. Рукопись, 1959.

³ М. Е. Хватцев и С. Н. Шабалин, Особенности психологии глухого школьника, Учпедгиз, 1961, стр. 38.

О недостаточно четком представлении глухими детьми размеров животных свидетельствуют результаты выполнения ими следующего задания. Оно заключалось в том, что испытуемые должны были расположить картинки в зависимости от размера изображенного животного.

Самыми маленькими из предложенных птиц были воробей, синица, ласточка и трясогузка. Различия в размерах этих птиц очень незначительны, поэтому мы считали правильным любой порядок в расположении картинок с их изображением, если они находились в конце всего ряда.

Нужно отметить, что само задание вызвало у детей заметные трудности. Они сомневались, как лучше расположить картинки, вопросительно поглядывали на экспериментатора, двое испытуемых смогли расположить лишь часть картинок, от дальнейшей работы отказались.

Анализ результатов этого задания показывает, что никто из испытуемых не мог его правильно выполнить, хотя самые большие и самые маленькие млекопитающие или птицы были расположены правильно. Ряд млекопитающих у всех учеников начинался картинкой слона, а заканчивался зайцем; ряд птиц начинался с картинки гуся или петуха и заканчивался трясогузкой или воробьем. Но внутри того и другого ряда наблюдались ошибки, более грубые в ряду птиц и менее грубые в ряду млекопитающих. В последнем наблюдалась тенденция преувеличения размера хищных зверей. Так, 5 испытуемых из 8 составили такой примерно ряд: слон, медведь, лев, тигр, лошадь, корова и т. д., то есть по их представлениям лев и тигр крупнее лошади и коровы.

Характерными ошибками в рядах птиц является преувеличение размера ласточки, скворца (в 4 случаях из 7) и вороны. Юра, например, расположил картинки в такой последовательности: петух, гусь, ворона, скворец, грач, курица, снегирь, утка, синица, ласточка, воробей, трясогузка. В его представлении скворец и ворона больше курицы и утки. Аня дала следующий ряд: гусь, курица, петух, ласточка, ворона, скворец, синица, грач, снегирь, утка, трясогузка. В этом и еще в 3 примерах сильно преуменьшены размеры утки. Она оказалась меньше не только вороны, но и снегиря, скворца, синицы.

Таким образом, представления глухих детей о размерах животных очень несовершенны, страдают неточностью с тенденцией к преувеличению размера диких птиц.

5. Особенности овладения понятиями «домашние» и «дикие»

Для проверки этих понятий ученикам было предложено разложить все картинки на две группы: на домашних животных и диких. Само по себе задание особых затруднений

не вызвало, дети быстро справились с ним. Для учеников оно было более легким, чем задание расположить по размеру.

Однако, несмотря на кажущуюся легкость задания, результаты его выполнения свидетельствуют о том, что понятия «домашние» и «дикие» у глухих детей IV класса имеют некоторые особенности. Домашних животных правильно выделили все ученики. Что касается домашних птиц, то эту группу правильно определили только два ученика. Остальные слишком расширили понятие «домашние птицы», включили в группу домашних ласточку, а двое испытуемых также и воробья.

Таким образом, к домашним учащиеся относят всех птиц, которые живут дома, под крышей. Понятие «домашние» у них включало только один признак — живет дома. Подобные факты неправильного овладения понятием «домашние животные» приводились в работах других авторов.¹

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Недостаточно большой объем исследования не позволяет нам установить истинные причины пробелов и ошибок в знаниях глухих учащихся о животном мире и сделать окончательные выводы. Изучение этой проблемы будет продолжено в ближайшее время.

Однако имеющийся материал позволяет проследить влияние на знания глухих детей некоторых факторов. Нас в первую очередь интересовал вопрос, как изменяются ответы учеников в зависимости от их успеваемости и общего развития.² Для этого было подсчитано количество ошибочных ответов, сделанных каждым учеником. Средние показатели приведены в табл. 15.

Таблица 15

Среднее количество ошибок, сделанных разными по успеваемости учениками

	Ошибочные ответы
Сильные ученики	32
Средние ученики	34
Слабые ученики	36

¹ Ж. И. Ш и ф, Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками, Учпедгиз, 1954, стр. 48; В. И. Казаков, Материалы к пониманию и употреблению слов глухонемыми школьниками. Известия АПН РСФСР, 1947, № 9.

² Как указывалось ранее, для исследования были взяты разные по успеваемости ученики.

Табл. 15 показывает, что прямой зависимости между количеством ошибок и успеваемостью учащегося обнаружить не удалось. И сильные, и средние, и слабые ученики допустили примерно одинаковое количество ошибок — от 29 до 40. Среднее количество допущенных разными по успеваемости группами учеников колебалось от 32 до 36.

Мы попытались проследить, как влияет на знания учащихся изучение природоведческого материала на предметных уроках. Для сравнения мы взяли только ответы о диких животных (табл. 16).

Таблица 16

Ответы учащихся о диких животных

Изучались на предметных уроках			Не изучались		
наименование	правильные ответы	неправильные ответы	наименование	правильные ответы	неправильные ответы
Ворона	10	23	Трясогузка	9	28
Снегирь	25	13	Медведь	24	11
Синица	18	22	Волк	33	3
Воробей	21	16	Лиса	34	6
Ласточка	19	16	Слон	30	10
Скворец	14	19	Тигр	15	9
Грач	19	20	Лев	17	13
Заяц	36	3	Обезьяна	12	15
Итого	162	132	Итого	174	95

Данные табл. 16 являются неожиданными. Соотношение правильных и неправильных ответов о животных, изучавшихся на предметных уроках, не только не лучше, но даже несколько хуже, чем в ответах о неизучавшихся животных (162 и 132 против 174 к 95). Это свидетельствует о том, что на качество знаний о животном мире предметные уроки оказывают мало заметное влияние. В свою очередь указанный факт дает основание предполагать, что эти уроки в данной школе страдают значительными недостатками, главным из которых является отрыв от жизни, от живых непосредственных наблюдений.

Мы попытались также проследить, как изменяется качество знаний учащихся в зависимости от того, видели ли они животное, о котором их спрашивают. В табл. 17 во второй графе показано, сколько испытуемых видели каждое животное; в последующих дается количество правильных (со знаком +) и неправильных (со знаком —) ответов по каждому вопросу. В последней графе, используя положительные и отрицательные числа, мы показываем соотношение правильных и неправильных ответов.

Таблица 17

Соотношение правильных и неправильных ответов

Наименование	Количество учеников, видевших животное	Вопросы о животных					Соотношение правильных и неправильных ответов
		наименование	образ жизни	полезность	размер	домашнее или дикое	
Ворона	6	+4; —4	+3; —4	+2; —1	0; —8	+1; —6	—13
Воробей	7	+7; —1	+4; —3	+5; —1	+4; —4	0; —7	+4
Синица	3	+3; —5	+5; —3	+5; —3	+5; —3	0; —8	—4
Снегирь	7	+7; —1	+6; —1	+7; 0	+5; —3	0; —8	+12
Ласточка	7	+7; —1	+5; —2	+6; —2	+1; —3	0; —8	+3
Скворец	6	+3; —5	+4; —3	+5; —3	+1; —3	+3; —5	—3
Грач	5	+6; —2	+2; —6	+5; —3	+2; —6	+4; —4	—1
Трясогузка	2	0; —8	+2; —5	+5; —3	+2; —3	0; —8	—19
Всего:	43	+10	+4	+24	—13	—46	—21
Лиса	8	+8; 0	+8; 0	+8; 0	+4; —4	+6; —2	+28
Волк	6	+8; 0	+8; 0	+6; —2	+8; 0	+3; —1	+30
Медведь	5	+8; 0	+8; 0	+3; —3	+2; —6	+3; —2	+13
Заяц	7	+8; 0	+8; 0	+7; —1	+6; —2	+7; 0	+33
Слон	3	+8; 0	+8; 0	+2; —6	+7; —1	+4; —4	+18
Тигр	3	+8; 0	+5; 0	0; —4	0; —1	+2; —4	+6
Лев	2	+8; 0	+4; —1	0; —5	+2; —3	+3; —4	+4
Обезьяна	5	+8; 0	+4; —3	0; —3	0; —3	0; —6	—3
Всего:	39	+64	+49	+2	+9	+5	+129

Из данных, приведенных в табл. 17, видно, что некоторая зависимость между качеством ответов и тем, видел или нет ученик животное, имеется. Так, трясогузку видело самое меньшее число учеников, и качество ответов здесь самое низкое — 19. Больше всего учеников видели воробья, снегиря и ласточку, и ответам по этим птицам соответствуют наиболее высокие показатели: +12, +4 и +3. Та же общая тенденция проявляется и в ответах о зверях. О тех из них, которых видело наибольшее число учеников (см. лиса, заяц, волк), получено больше правильных ответов. Однако зависимость качества ответов от того, видел или нет ученик животное, проявляется неярко и не во всех случаях (см. показатели ответов о вороне, льве и обезьяне). Здесь сказывается, вероятно, влияние других факторов.

Таким образом, все сказанное дает основание сделать некоторые предварительные выводы о знании учащимися IV класса животных.

1. Знания учащихся о животном мире имеют значительные пробелы. Особенно плохо ученики представляют размер животных. Однако экспериментальные данные показывают, что качество знаний о домашних животных значительно выше, чем о диких, а о млекопитающих выше, чем о птицах.

2. На нашем материале не удалось обнаружить заметного влияния на качество знаний таких факторов, как успеваемость ученика и изучение того или иного представителя животного мира на уроках. Несколько заметнее изменялось качество знаний в зависимости от того, видел или нет данное животное ученик.

ПИС

В реше
положител
организац
ние их, в
пионеров в
нерской а
жизни — в
шими вопр

О рабо
количество
подробно с
Укажем ли
изучить оп
Автор м
ния Т. Е. К
нерской ра
организаци

Основно
работы, — у
пионеров в
нове форми
потребности
учебно-воспи
низации при

Т. Е. Ко
Сб. «Вопросы во
32

Т. В. ХАНУТИНА

ПИОНЕРСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

В решениях съездов и пленумов комсомола отмечаются положительные результаты, достигнутые в работе пионерской организации, и указывается ряд недостатков в ней. Искоренение их, возрождение самодеятельности, самостоятельности пионеров в работе своей организации, развитие широкой пионерской активности в борьбе за улучшение окружающей жизни — все это является в настоящее время актуальнейшими вопросами пионерской работы.

О работе с пионерами в массовой школе имеется большое количество литературы, но объем статьи не позволяет нам подробно остановиться на анализе всех имеющихся трудов. Укажем лишь те из них, которые в большей степени помогают изучить опыт пионерской работы в специальных школах.

Автор многих исследований в области пионерского движения Т. Е. Конникова в статье «Педагогические основы пионерской работы»¹ останавливается на задачах пионерской организации в настоящее время.

Основной задачей и важнейшим элементом пионерской работы, — указывает Т. Е. Конникова, — является участие пионеров в общественно-трудовой деятельности и на этой основе формирование коммунистического отношения к труду, потребности трудиться. Это осуществляется всей системой учебно-воспитательной работы школы. Но пионерской организации принадлежит здесь своя функция, которая выпол-

¹ Т. Е. Конникова. Педагогические основы пионерской работы. Сб. «Вопросы воспитания и обучения», Учпедгиз, М., 1960, стр. 277.

няется специфическими воспитательными средствами, что полностью относится и к школе глухих. Однако в ней использование специфических для пионерской организации воспитательных средств имеет свои особенности, обусловленные своеобразием глухих детей.

Остановившись на специфике этой работы в массовой школе, Т. Е. Конникова выделяет принципы романтики, самодетельности и самовоспитания. Все они должны лежать в основе работы и в школе глухих. Но, помимо этого, в ней имеются свои специфические принципы, которые пронизывают весь учебно-воспитательный процесс, в том числе и пионерскую работу. К таким принципам относятся: учет особенностей умственного и речевого развития глухих пионеров, что требует индивидуального подхода к ним; формирование устного речевого общения их с окружающими людьми. Без реализации данных принципов мы не сможем правильно строить работу.

В указанной выше статье автор останавливается на ошибках, которые допускались в работе пионерской организации и были вскрыты пленумами и съездами комсомола. К ним относятся: отсутствие учета возраста пионеров и преемственности в работе, отсутствие массового участия пионеров в делах отряда и другие ошибки.

Подобного рода неполадки, к сожалению, еще встречаются в работе с пионерами некоторых специальных школ.

Далее Т. Е. Конникова говорит о том, что в основе системы методов пионерской работы лежат цели, задачи и принципы всего воспитательного процесса советской школы. Она указывает на особые формы использования методов воспитательной работы в пионерской организации. Так, метод беседы принял форму беседы у костра, праздник — форму слета и т. д.

Автор определяет требования, которые должны лежать в основе выбора методов и средств проведения пионерской работы. К ним относятся увлекательность и эмоциональность, включение каждого пионера в повседневную общественно-полезную деятельность коллектива, максимальная самостоятельность пионеров в коллективном руководстве жизнью своего отряда и дружины, возможность выбирать конкретные объекты деятельности коллектива, возможность планирования и самоконтроля.

«В пионерской работе необходимо располагать такими методами, которые дали бы возможность каждому пионеру работать над своим совершенствованием».¹

¹ Т. Е. Конникова, Педагогические основы пионерской работы. Сб. «Вопросы воспитания и обучения», Учпедгиз, М., 1960, стр. 292.

Очевидно, не все вышеуказанные требования могут быть предъявлены к методам пионерской работы в школе глухих. В то же время в соответствии со специфическими принципами воспитательной работы в ней появляются и особые требования, предъявляемые к методам воспитательной работы с глухими детьми, а, следовательно, и к методам пионерской работы.

Работа каждого пионера над своим совершенствованием органически связана с коллективными делами в звене и отряде.

В массовой школе пионеры в процессе коллективной деятельности учатся активности и самостоятельности. «Овладевая вместе со звеном умениями и навыками, указанными в ступенях, — пишет Т. Е. Конникова, — пионеру приходится брать на себя часть общей работы, не ожидая, когда поручат товарищи или звеньевой; уметь и самому предложить дело товарищам, т. е. проявить инициативу; критически отнестись к своему неуспеху (разрядка наша — Т. Х.) и радоваться успехам товарищей, если даже самого постигнет неудача».¹ Конечно, в массовой школе воспитательные возможности звена осуществляются лишь при условии правильного руководства работой отряда со стороны вожатого и классного руководителя. Но в школе глухих руководящая роль вожатого, учителя и воспитателя многократно увеличивается, а также меняются и методы работы.

Степень самостоятельности и активности слышащих пионеров и пути воспитательной работы с ними описывает А. А. Гуревич в статье «Два года работы по ступенькам».

—...мы с вожатой, — пишет автор, — предложили (разрядка наша, — Т. Х.) ребятам провести «разведку пионерских дел» с тем, чтобы выяснить, чем ребята могут помочь классу, школе, взрослым».²

В школе глухих такой путь организации разведки не будет эффективен. Там мы, очевидно, не сможем ограничиться лишь предложением провести разведку, а должны будем организовать детей на эти дела; потребуется длительная работа, чтобы довести их до понимания того, что они должны выполнить.

А. А. Гуревич подчеркивает роль общественно-полезного труда в воспитательной работе пионерской организации. На недостаточное использование в работе с пионерами методов,

¹ Т. Е. Конникова, Педагогические основы пионерской работы. Сб. «Вопросы воспитания и обучения», Учпедгиз, М., 1960, стр. 297.

² А. А. Гуревич, Два года работы по ступенькам. «По пионерским ступеням», изд. АПН РСФСР, М., 1958, стр. 26.

вызывающих творческую активность детей, обращает внимание В. С. Ханчин в статье «Ступени пионерской организации». Он говорит о том, что «Основным методом пионерской работы стало словесное воздействие на ребят, а общественно-полезный труд, походы, игры, техническое и художественное творчество были отнесены на второй план».¹

Это замечание чрезвычайно важно для школы глухих.

В основе пионерской работы в школе глухих, как и в массовой, лежит выполнение торжественного обещания и законов юных пионеров. Но чтобы выполнить их, нужно прежде всего понять, о чем в них говорится. Пути разъяснения смысла торжественного обещания в школе глухих мы показали в статье «Изучение пионерской символики в школе глухих»². Поэтому здесь на этом мы не будем останавливаться.

В соответствии с отмеченными особенностями пионерской работы в школе глухих в задачи данного исследования включены:

1. Изучение степени понимания пионерских законов глухими школьниками.

2. Изучение состояния пионерской работы в отрядах и дружине пионерской организации школы глухих.

3. Изучение методики и форм организации практической деятельности пионерских отрядов.

4. Определение основных требований к методам пионерской работы в специальных школах.

Мы не ставим цели в данной статье исчерпать все вопросы и стороны пионерской работы в школе глухих. Размеры статьи не позволяют этого сделать.

Для решения поставленных задач было проведено специальное исследование на базе III, IV, V, VI и VII классов 1-й ленинградской городской школы глухих. Работа проводилась в течение 1959/60 и 1960/61 учебных лет. В ней принимали участие учителя и студенты-практиканты. Исследованием было охвачено 8 классов и 5 воспитательских групп. В процессе изучения нами и студентами проведено 170 различных мероприятий.

I. Методика исследования

В исследовательской работе нами использовались обычные педагогические методы наблюдения, обучающего естественного эксперимента, беседы и изучение документации. Выбор

¹ В. С. Ханчин, Ступени в пионерской организации, Ж. «Советская педагогика», 1959, № 9, стр. 22.

² Т. В. Ханутина, Изучение пионерской символики в школе глухонемых, Ученые записки кафедры сурдопедагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1959, т. 171, стр. 145.

пути исследования зависел в каждом отдельном случае от существа задачи, которую нужно было решить.

Первая задача. Изучение степени понимания пионерских законов глухими школьниками проводилось при помощи бесед.

Беседы проводились: а) со всем классом, б) с отдельными учениками.

Цель бесед: а) выяснить, насколько понятна детям формулировка законов; понимание проверялось в контексте данного закона; б) проверка понимания смысла пионерского закона.

В беседах учащимся предлагались примерно такие вопросы:

1. Что такое закон?
2. Есть ли у пионеров законы?
3. Какие пионерские законы вы знаете? Назовите их.
4. Что значит закон «Пионер дружит с детьми всех стран мира»?

Аналогично проверялось понимание и других законов.

Вторая задача — изучение состояния пионерской работы в отряде и дружине — решалась путем наблюдений за работой отрядов и дружин в школах глухих и слабослышащих. Наблюдения проводились в ленинградских школах, а во время студенческой практики — и в школах периферии. На основании наблюдений студенты делали анализ пионерской работы в школе на конференциях по практике, в спецсеминарах, писали курсовые работы. Эти данные нами обобщались.

Большой материал получен нами на встречах с работниками школ во время зимних семинаров.

Третья задача. Изучение методики и форм организации практической деятельности пионерских отрядов проводилось путем осуществления конкретных пионерских дел, а также организации разведки полезных дел пионерами.

Четвертая задача. Определение основных требований к методам пионерской работы в специальной школе решалось при помощи наблюдений над проведением работы старшей вожатой, отрядными вожатыми, учителями, воспитателями, студентами и самими детьми. Кроме этого, нами проводился эксперимент с целью проверки эффективности отдельных методов и приемов работы.

II. Результаты исследования

1. Понимание текста пионерских законов и выяснение их смысла

Законы юных пионеров Советского Союза:

1. Пионер любит свою Родину и Коммунистическую партию Советского Союза. Он готовит себя к вступлению в члены ВЛКСМ.

2. Пионер чтит память тех, кто отдал свою жизнь в борьбе за свободу и процветание Советской Родины.
3. Пионер дружит с детьми всех стран мира.
4. Пионер прилежно учится, дисциплинирован и вежлив.
5. Пионер любит трудиться и бережет народное добро.
6. Пионер хороший товарищ, заботится о младших и помогает старшим.
7. Пионер растет смелым и не боится трудностей.
8. Пионер говорит правду, он дорожит честью своего отряда.
9. Пионер закаляет себя, каждый день делает физкультурную зарядку.
10. Пионер любит природу, он — защитник зеленых насаждений, полезных птиц и животных.
11. Пионер всем ребятам пример.

Для сравнения понимания пионерских законов глухими и слышащими были проведены аналогичные беседы в массовой школе и школе глухих.

Ниже приводим ответы учащихся III класса массовой школы.

На первый вопрос — «Есть ли у пионеров законы?» все дети дали утвердительный ответ.

На вопрос — «Что такое закон?» ответы дали все ученики. Формулировки ответов следующие: «Значит нужно его выполнять». «Закон это вещь, которую нужно обязательно выполнить». «Закон это все, что должны делать пионеры».

Третий вопрос — «Какие пионерские законы вы знаете?» вызвал затруднения при ответах. Дети отвечали: «Пионер уважает старших». «Пионер всегда правдив и честен». «Пионер дружит с детьми всех стран мира». «Я больше не знаю, знаю, что есть еще законы, но больше не знаю».

Все слышащие дети обнаружили почти полное понимание лексического состава текста пионерских законов, а также их смысла.

В школах глухих не все ученики ответили на поставленные вопросы и не на все вопросы были получены ответы.

Несколько иными (упрощенными) были и формулировки ответов.

Ученики IV класса (учитель Х.) дали следующие ответы: «Закон — это нужно обязательно делать».

На вопрос «Есть ли у пионеров законы?» последовал ответ: «У пионеров есть закон, я видел в пионерской комнате».

Ученики V класса (учитель М.): «Закон — это обязательно работать».

В VI классе ответили: «Закон — это нужно обязательно делать, обязательно выполнять».

На вопрос «Какие законы вы знаете?» — ответа не последовало.

Текст законов был вывешен на классную доску. Дети обнаружили почти полное понимание всех слов, составляющих его.

Таким образом, исследование показало, что текст пионерских законов не представляет для глухих особых лексических трудностей. Почти все слова, составляющие его, понятны детям. Они встречались ученикам в I и во II классах на уроках развития речи и чтения. Кроме того, многие из них часто употребляются в жизни и являются активным словарем учащихся. Например, «прилежно учится, дисциплинирован и вежлив», «любит трудиться», «хороший товарищ» и т. д.

Вызывают трудности лишь следующие слова и обороты речи: «готовит себя к вступлению в члены ВЛКСМ» (1-й закон), «читит память», «процветание» (2-й закон), «стран мира» (3-й закон), «народное добро» (5-й закон), «честь отряда» (8-й закон), «закаляет» (9-й закон). Затрудняет также слово «закон», так как оно требует обобщения. Но и его дети начинают понимать после обстоятельного объяснения.

Значительно сложнее довести до сознания глухих детей сущность некоторых пионерских законов. Многие из них носят отвлеченный характер. К таким относится закон «Пионер всем ребятам пример». Несмотря на то, что все слова, составляющие этот закон, учащимся понятны, однако смысла его они не понимают. Они объясняют его так: «Пионер — хороший»; «Он хорошо учится, помогает учителю, помогает старшим» и так далее. А смысл его в том, что пионер должен стараться учиться как можно лучше, отлично выполнять все общественные поручения и общественно-полезную работу, быть очень хорошим товарищем, быть честным, правдивым, т. е. выполнять все законы юных пионеров.

Чтобы дети овладели смыслом данного закона, пришлось вести длительную кропотливую работу по разъяснению его как со всем классом, так и индивидуально с каждым из учеников, конкретно показывая детям, как каждый из них может выполнить данный закон и что ему для этого нужно сделать.

В беседах с классом и с отдельными пионерами мы стремились к постепенному накоплению у них понятий, конкретизирующих данный закон.

Закон «Пионер всем ребятам пример» по существу суммирует все предыдущие. Поэтому сначала нужно добиться понимания всех законов.

При изучении каждого из них мы старались показать детям, как они должны поступать, чтобы выполнить тот или иной закон.

Например, разъяснение закона «Пионер дружит с детьми всех стран мира» мы начали с беседы о дружбе пионеров ме-

жду собой. В результате беседы был сделан вывод о том, что советские пионеры живут дружно. Они помогают друг другу в работе, учебе, заботятся друг о друге, они вместе играют, веселятся.

Руководитель задал вопрос: «А с кем еще могут дружить советские пионеры, кроме своих школьных товарищей»? Дети дали различные ответы: с братом, с мамой, с колхозниками, с узбеками, с армянами, с украинцами. Перечислялись различные национальности.

Руководитель. А как мы можем дружить с узбеками, армянами, если они далеко от нас живут?

Ответ. Письмо. Мы их уважаем.

Руководитель. Кому можно написать письмо?

Ответ. Пионерам, ученикам, ребятам.

Руководитель. Каким пионерам мы можем написать письмо? Куда мы можем написать письмо?

В ответах дети перечисляли союзные республики и страны народной демократии.

Руководитель. В пионерском законе написано (читаем хором по плакату): «Пионер дружит с детьми всех стран мира». Какие страны вы знаете?

Дети называют различные страны мира.

Руководитель. А вы переписываетесь с пионерами других стран? Посылаете письма? Куда?

Ответ. Да. Мы дружим с пионерами ГДР.

Руководитель. А что еще можно посылать пионерам других стран?

Ответ. Письма, фото, книги, коллекции, подарки.

Были зачитаны письма пионеров, посланные в ГДР, и ответы на них.

Приведем пример работы над другим пионерским законом: «Пионер говорит правду, он дорожит честью своего отряда».

Прежде всего выясним понимание выражения: «Пионер говорит правду». Дети объясняли его при помощи других слов: «Пионер не обманывает учителя, маму, товарищей»; «Нельзя врать». Ученики приводили примеры лжи со стороны их товарищей учителю, воспитателю. Они порицали плохие поступки. Вывод был сделан такой: пионеру нельзя обманывать, говорить неправду. Это нечестно. Пионер должен быть правдивым и честным.

Опыт показал, что как только для глухих детей становится понятен смысл закона, они стараются его выполнять и делают это с большим желанием. Надо их поддержать. При отсутствии поддержки со стороны старших их желание постепенно ослабевает.

2. Изучение состояния пионерской работы в отряде и дружине школы глухих

Ознакомление с постановкой пионерской работы показало, что в некоторых школах глухих работа пионерских отрядов на разных годах обучения проводится одинаково. Не учитывается возраст и интересы пионеров, а это вызывает скуку и равнодушное отношение детей к своей организации.

Нередко наблюдается и такое положение, когда в пионерскую работу вовлекаются лишь самые «активные» — дети, хорошо владеющие речью. Ученики, имеющие невнятную речь, остаются, как правило, в тени, так как с ними нужно тщательнее и более умело и настойчиво работать, затратить больше времени и сил.

Принцип самостоятельности, самостоятельности и активности не осуществляется в школе глухих (за исключением некоторых, например, горьковской школы).

Усиление детской самостоятельности и активности в пионерской работе — кардинальный вопрос пионерской работы в школе глухих. Нередко пионервожатый или учитель выполняет сам работу пионеров. Вожатый назначает тему сбора, отбирает детей для его проведения, составляет текст выступления (а дети только выучат его) и сам проводит сбор. А где же самостоятельность и самостоятельность пионеров? Глухие дети порою совершенно не знают, что значит быть самостоятельным, самостоятельным и активным.

Страдает пионерская работа и от того, что пионервожатые не обращаются к учителям за помощью, не имеют с ними должного контакта, в то время как сами не являются специалистами. Примером этого может служить отсутствие достаточного контакта с учителями у пионервожатой школы глухих г. Ленинграда. С ее слов, учителя ей всегда помогали, но она сама к ним мало обращалась, несмотря на то, что не имела сурдопедагогической подготовки, а поэтому встречала в работе значительные трудности.¹

Однако опыт других школ глухих показывает, какую широкую пионерскую работу можно проводить, когда в нее включается весь коллектив школы. Работники горьковской школы очень энергично взялись за пионерскую работу. Работа старших — вожатой и учителей — с пионерскими отрядами началась с совместного планирования, в ходе которого дети учились самостоятельно проводить свои дела.

Учащиеся школы глухих плохо планируют свое время и не могут определить посильность того или другого задания. В одних случаях на легко выполнимое задание они отвечают:

¹ Имеется в виду вожатая, работавшая в 1959/60 учебном году.

«трудно», в других случаях берутся с легкостью и готовностью за выполнение совершенно непосильной для них работы.

Следовательно, планировать работу пионеров школы глухих надо совместно со слышащими взрослыми (учителями, вожатыми, воспитателями) до тех пор, пока дети не научатся это делать сами. Это поможет глухонемым школьникам учесть свои силы и возможности, и таким образом обеспечить самостоятельность в работе.

3. Овладение практическими умениями и навыками

Чтобы помочь детям овладеть некоторыми необходимыми умениями и навыками, мы проводили сборы-игры «по станциям».

Такого рода сборы в школе глухих нужно проводить не как контрольные, а как обучающие, с целью расширения и углубления знаний, совершенствования умений. Дети с удовольствием проводят их. В процессе игры они учатся, как пришить пуговицу, как чистить зубы, как чистить ботинки. Эти скучные обязанности в игре приобретают интерес. В игры «по станциям» должны быть внесены элементы соревнования. Вот пример такой игры.

Она проводилась студентами в III классе учительницы С. В игре участвовали 12 человек, из них девять приходящих, а трое — живущих в интернате. Отряд был разделен на четыре группы, по три человека в каждой. Каждая группа должна была пройти четыре станции: «почисти ботинки», «пришей пуговицу», «как ухаживать за цветами», «убери класс».

Группы пионеров соревновались между собою и в каждой группе отдельные пионеры тоже соревновались в быстроте выполнения задания. На каждой из станций находились двое студентов, которые показывали, как и в каком порядке надо выполнять отдельные операции (студентов мы заранее инструктировали). Дети учились чистить ботинки, мыть цветы, мести пол и вытирать пыль, пришивать пуговицы. Лучше всех это выполняли дети, живущие в интернате; их почти не надо было обучать. Затруднила всех правильная чистка ботинок. Все дети пытались сразу взять щетку с гуталином и намазать грязные ботинки. На замечание «неверно» они выражали удивление и неудовольствие, а когда им показали, как надо делать, и объяснили, почему надо так, дети исправляли свою ошибку. То же и с уборкой класса: дети сначала пытались стереть с парт пыль, а потом мести пол сухой щеткой.

Из двенадцати человек выполнил все задания правильно один (из интерната), умели пришить пуговицу — 10, правиль-

но почистить ботинки — один (из интерната), правильно убрать класс — 9 (из них 3 из интерната).

Аналогичные сборы студенты проводили в IV и V классах. В V классе учительницы С. студенты обучили детей пришивать пуговицы с различным расположением нитки: крестиком, параллельно, лапкой.

Когда дети научились правильно чистить ботинки, доводить их до блеска, они любовались своим трудом.

Такие сборы-игры увлекают детей, и они с интересом их проводят. Но самое главное, чтобы пионер применял в жизни свои умения и навыки. Этому необходимо научить глухих детей.

Решить эту задачу в школе глухих значительно труднее, чем в массовой школе. Это требует более длительного времени и большего участия классного руководителя, учителей, вожатой. Сложно научить глухого «видеть», в чем нужна его помощь, всегда посильно участвовать в окружающей жизни. Решение данной задачи требует хорошо развитой разговорной речи, умения наблюдать, анализировать окружающие явления, окружающую ситуацию, выделять нужное, главное. Формирование этих качеств в сильной степени затруднено у глухого.

Однако выполнять такую работу необходимо, так как это и есть воспитание той самостоятельности и активности, о которой мы говорили в начале нашей статьи и которой недостает глухим пионерам.

Ниже приводится перечень дел, которые могут выполнять пионеры в школе глухих:

В классе:

- 1) Наведение чистоты и порядка в классе, ■ партах, на шкафу, на стенах.
- 2) Наведение чистоты ■ порядка в шкафу и на столе учителя.
- 3) Изготовление указки, полочек для цветов, ящиков для мела, подставки для плакатов.
- 4) Уборка классного помещения: мытье окон, подоконников, стирание пыли, мытье пола, натирание пола.
- 5) Разведение цветов и уход за ними (в классе, ■ зале, на лестнице, ■ столовой).
- 6) Изготовление кормушки для птиц и уход за птицами.
- 7) Сбор материала к выпуску альбомов и монтажей и изготовление их.
- 8) Изготовление макетов на отдельные учебные темы.
- 9) Изготовление из пластилина учебных пособий (счетного демонстрационного материала для учителя младших классов на уроках арифметики (например, яблоки, морковки и др.).
- 10) Изготовление хорошо рисующими пионерами рисунков-иллюстраций к рассказам по чтению.
- 11) Изготовление различного рода графиков (график дежурства, календарь погоды, график поручений) по договоренности с учителем.

В школе:

- 1) Наведение чистоты и порядка в пионерской комнате.
- 2) Украшение пионерской комнаты.
- 3) Систематические дежурства в пионерской комнате.
- 4) Изготовление игр для пионерской комнаты.
- 5) Изготовление различного рода вещей, нужных в работе вожатому и пионерам (подставки для барабана и горна, для флажков, указка, полочки для цветов, подставки для знамен, макеты и другие вещи).
- 6) Изготовление различных монтажей, альбомов, плакатов, графиков и других вещей, развешенных на стенах пионерской комнаты.
- 7) Озеленение пионерской комнаты, разведение цветов и уход за ними.
- 8) Подклейка книг и журналов в библиотеке.
- 9) Помощь библиотекарю ■ наведении порядка в библиотеке (уборка пыли с книг, со стеллажей).
- 10) Подклейка книг и картин в педагогическом кабинете.
- 11) Проверка мебели для починки.
- 12) Наведение порядка ■ групповой комнате интерната.
- 13) Помощь в починке белья в бельевой.
- 14) Эпизодическая помощь в швейной и трикотажной мастерских. Например, пришивание пуговиц, прометывание петель.
- 15) Помощь в лечебном кабинете (изготовление палочек для смазывания горла и другая работа).
- 16) Помощь малышам ■ самообслуживании (научить правильно и красиво заправлять постели, правильно чистить зубы, мыть руки, шею).
- 17) Шефство над малышами с целью проверки санитарного режима и выработки навыка ■ чистке зубов, подрезании ногтей, причёске.
- 18) Заплетание у маленьких девочек косичек, обучение малышек заплетать их.
- 19) Стирка подворотничков, ленточек, чулок для малышек, носовых платков.
- 20) Изготовление носовых платков из списанных в бельевой тряпок (ветхих простыней и другого белья).
- 21) Проведение игр с малышами во время перемены, прогулки вечером.
- 22) Показ диафильмов малышам и изготовление с ними книжек-малышек.
- 23) Изготовление елочных и других игрушек для малышек.
- 24) «У малышек на елке» — выступление с показом пляски, физкультурных номеров.

Дома:

Для установления перечня работ, которые пионер должен выполнять дома, можно использовать указания А. С. Макаренко о труде детей в семье.¹

Этот перечень далеко не исчерпывает всех полезных дел, которые могут делать пионеры, его можно продолжить.

Классный руководитель должен выбрать работу соответственно возрасту и развитию детей.

Разведка всех указанных дел связана с обязательным употреблением разговорной речи, что в значительной степени будет полезно для ее развития. В разведке дети широко могут использовать дактилологию, а в некоторых случаях — письменную речь.

¹ А. С. Макаренко. О воспитании, Избр. произв., Трудрезервиздат, М., 1951, стр. 349—350.

4. Как научить глухих учеников видеть, где они могут быть полезны. Как должна у них проходить разведка пионерских дел

Попытаемся ответить на эти вопросы путем описания опыта работы в школе.

Прежде всего классный руководитель и вожатый должны сами узнать, где могут быть полезны пионеры (в меру их сил и умений), и договориться с руководителем участка, куда дети направятся на разведку. До прихода пионеров должна быть для них подготовлена конкретная работа.

Как мы это осуществляли, покажем на примере разведки полезных дел ■ библиотеке.

Руководитель договорился с библиотекарем о том, что он с группой пионеров придет ■ библиотеку для оказания помощи. Работник библиотеки был проинструктирован относительно того, какие слова и обороты речи можно употреблять в разговоре с детьми, чтобы им все было понятно и чтобы они могли принять участие в разговоре.

Затем мы провели беседу с учениками о том, что школе нужна помощь и чем они могут помочь.

В беседе мы задали детям вопросы: «Где мы с вами можем быть полезными?» «Чем можем помочь школе?»

Далее руководитель направляет внимание детей на определенный объект.

Руководитель. Вы берете для чтения книги в библиотеке? Там все книги новые?

Ответ. Нет, есть книги старые, у которых износились (разорвались) обложка, листы, уголки.

Руководитель. Нужно их починить. Пойдемте в библиотеку и спросим у библиотекаря, нужно или не нужно помочь ему в работе и какие книжки надо подклеить. Возьмем их и будем работать.

Так и сделали. Пошли в библиотеку. Руководитель, войдя с детьми в библиотеку, поставил их полукругом так, чтобы они могли видеть руководителя и библиотекаря.

Руководитель. Здравствуйте, А. М.! Скажите, чем мы можем вам помочь. Может быть есть книги, которые нужно починить?

Библиотекарь. Да, в библиотеке есть книги, которые дети читают уже очень давно, они порвались, их надо подклеить. Вот я приготовила эти книги.

Руководитель. Сколько здесь книг?

Библиотекарь. Здесь 30 книг. А вы умеете подклеивать книги?

Дети. Да, нас научила М. Н.

Библиотекарь. Вот возьмите, но делайте аккуратно.

Дети берут книги и уходят.

В этот день они подклеили и сдали библиотекарю 30 книг. Разговор с библиотекарем был записан под нашим

руководством и отрядном дневнике. Туда же было записано полезное дело отряда с указанием, сколько книг и какие из них подклеил каждый пионер. Разговор с библиотекарем дети выучили.

Через неделю мы снова предложили ученикам помочь библиотеке — еще раз подклеить книги. Но обратиться к библиотекарю теперь должны были сами дети. Снова руководитель договорился с библиотекарем. Снова библиотекарь подготовила книги. Посовещавшись, решили, что вести разговор с библиотекарем будет председатель отряда Мила Г.

Все было сделано так же, как и в первый раз, но за руководителя выступал председатель отряда. Библиотекарь похвалила и поблагодарила детей за оказанную помощь в прошлый раз. Теперь она дала больше книг и попросила подклеить их. Принесли и класс 40 книг и их подклеили. Затем дети сами, без классного руководителя, отнесли книги и получили еще. Затем пионеры индивидуально ходили в библиотеку, брали книги и подклеивали. Всего они подклеили более 100 книг.

О работе в библиотеке каждый раз записывали в отрядный дневник.

Другим делом, которое было проведено также с целью научить детей пионерской разведке, было изготовление елочных игрушек для украшения елки в группе малышей.

Беседа о помощи малышам в VI классе (учитель Б.)

Руководитель. Дети, скоро будет Новый год. Будет елка у нас в классе. Малыши тоже хотят сделать елочку в своей группе. Как вы думаете, хочется малышам сделать елочку?

Ответ. Я думаю, что малыши хотят сделать елочку.

Руководитель. А что нужно, чтобы сделать елочку?

Ответ. Нужна елка, нужны игрушки.

Руководитель. А как вы думаете, могут малыши сами сделать игрушки?

Ответ. Могут.

Руководитель. А сколько игрушек надо повесить на елку: одну, две?

Ответ. Нет, много.

Руководитель. А смогут малыши сами сделать много игрушек?

Ответ. Нет. Они еще маленькие.

Руководитель. А кто же им поможет?

Ответ. Учитель. Воспитатель.

Руководитель. Учитель и воспитатель делают другую работу. У них много работы. А кто еще может им помочь?

Ответ. Мы можем.

Руководитель. Надо узнать, нужно помогать или не нужно. Надо узнать, какие игрушки и сколько их надо сделать. А как узнать?

Ответ. Надо идти спросить.

Руководитель. У кого спросить?

Ответ. У воспитателя.

Руководитель. Кто пойдет спрашивать?

Ответ. Мы все пойдем.

Руководитель. А кто будет вести разговор с воспитателем?

Ответ. Председатель отряда.

Руководитель. Что ты скажешь?

Ответ. Я спрошу: как мы можем вам помочь сделать елку?

Руководитель. А ты лучше спроси: может быть нужно вам
■ чем-нибудь помочь? Может быть мы можем помочь?

Председатель отряда, а также все пионеры выучили обращение и затем посетили воспитательскую группу малышей. У руководителя была с воспитательницей предварительная договоренность о том, что она поручит пионерам сделать игрушки для елки. Дети ходили в группу малышей самостоятельно, без классного руководителя. Они получили задание и бумагу. Затем клеили игрушки. Было сделано более пятидесяти игрушек для елки малышей. Лучшие из них были отобраны на большую елку.

После проведенной с детьми работы мы наблюдали, как три девочки обратились к классному руководителю с вопросом о том, можно ли им помочь малышам правильно чистить зубы, можно ли научить этому малышей. Сами они научились правильно чистить зубы на сборе, проведенном студентами в их отряде. Получив от классного руководителя утвердительный ответ и похвалу за внимательное отношение к малышам, пионеры на другое утро рьяно обучали малышей правильно чистить зубы. После рассказа девочек о своей работе этим стали заниматься и мальчики.

Очень много полезных дел выполняют пионеры в интернате в связи с шефской работой. Учащиеся IV, V, VI и старших классов по собственной инициативе причесывают утром малышей, гладят им ленточки, стирают воротнички, чулки, штопают чулки и пришивают пуговицы. Овладев на одном из практических сборов штопкой чулок и пришиванием пуговиц с разным рисунком ниток, пионеры все это переносили в практику жизни интерната. Научившись на сборе правильно чистить ботинки, дети обучили этому своих товарищей и октябрят.

Интернат представляет богатые условия для применения в жизни умений и навыков, получаемых пионерами в связи с пионерскими ступенями.

В V классе учителем М. совместно со студентами была проведена очень хорошая работа. Они в беседе навели учащихся на мысль о необходимости помощи полезным птицам. Дети выразили желание позаботиться о скворцах. Они сами сделали скворечники и, выехав с учителем за город, повесили их на деревья.

Мы рассказали о том, как в отдельных случаях пионеры участвуют в разведке полезных дел. Но эта работа должна прово-

даться в определенной системе и последовательности. Ближе и понятнее пионерам необходимость помощи в своем классе. Поэтому нужно начинать обучение разведке со своего класса, постепенно расширяя круг деятельности. В интернате пионерам является близкой групповая комната, поэтому надо там начинать с нее и тоже постепенно расширять круг деятельности пионеров.

5. Требования, которые необходимо предъявлять к методике и приемам пионерской работы

В ходе исследования выяснилось, что наиболее эффективными явились методы, связанные с деятельностью самих детей. Однако необходимо использовать и такие методы, как беседа. Задача формирования у глухих учащихся речи как средства общения требует постоянного пользования в воспитательной работе звукопроизносительной речью. Объяснение отдельных понятий проводится при помощи соединения наглядного образа со словом, часто (особенно в средних и старших классах) только при помощи слова.

Организация детей на конкретные дела является наиболее действенным методом, при помощи которого ими глубоко осознается смысл пионерской работы и появляется большая активность и самостоятельность.

Покажем на примерах:

В IV классе учительницы Х. мы разъясняли отдельные требования пионерских ступеней.

Разъяснение пионерских требований проводилось в беседах. Работа оказалась успешной. Ответы детей были четче, чем до наших бесед.

В V и VI классах после проведения бесед значительно уточнилось понимание детьми смысла пионерских ступеней. Но когда пионерами была проделана работа, когда они сами стали активными участниками пионерских дел, они ожили, у них заблестели глаза от сознания того, что принесли пользу, выполнили необходимую для других работу. При этом очень важны коллективные радости от достигнутых успехов или горести вследствие неудачи.

Чувство полезности работы, проделанной коллективом, и сознание того, что каждый сам участвовал в ней, чувство ответственности очень сильно поднимает глухих в своих собственных глазах, вызывает активность и самостоятельность в работе.

После того как пионеры сами сделали скворечники и повесили их в парке за городом, они стали интересоваться тем, что еще можно сделать полезного.

В VI-б классе пионеры, после того как сами получили книги в библиотеке и подклеили их, стали интересоваться, где еще можно принести пользу. Ответы их показывают глубокое понимание смысла пионерских требований.

В конце 1960/61 учебного года (после двухлетней работы) дети — это был уже седьмой класс — на вопрос, что такое пионерские ступени, ответили:

«Пионерские ступени — это пионерские дела. Пионер должен сам помогать всем: библиотекарю, воспитателю малышей, в кабинете (имеется в виду педагогический кабинет), в колхозе, дома, везде. Пионеру самому нужно искать, где работать, где полезное дело. Это очень интересно».

Таким образом, в школе глухих, как и в массовой школе, основным методом работы над ступенями должна быть организация деятельности пионеров. Нужно в начале выбирать такие дела, где бы глухие дети конкретно увидели пользу, приносимую ими. Тогда дети работают с подъемом, с увлечением.

Организация полезных дел должна быть такой, чтобы дети постепенно переходили к полной самостоятельности — сами отыскивали полезные дела, выполняли их и отвечали за них. Нужно, чтобы полезные дела выполнялись коллективно.

ВЫВОДЫ

В специальной школе при проведении пионерской работы учитываются следующие особенности:

1. Темпы выполнения пионерских дел должны быть более медленными, чем в массовой школе, так как, прежде чем выполнить то или иное дело, дети должны уяснить смысл его.

2. Планируя пионерскую работу в III—IV классах, надо брать наиболее конкретные дела с легко ощутимыми результатами, не более 2—3 дел на учебную четверть.

3. В V—VI классах круг деятельности следует расширить по сравнению с предыдущими классами и ускорить темп работы.

4. Особое внимание в пионерской работе школы глухих нужно уделять развитию у детей самостоятельности, активности и самостоятельности. Этому в большой степени способствует организация разведки полезных дел.

5. К разведке полезных дел нужно тщательно готовить глухих и проводить подготовку в строгой системе и последовательности по заранее разработанному плану.

СУРДОМЕТОДИКА

зак
сурд
дике
боль
тике
С
ваю
ной
соде
карт
тако
слов
грам
Г
уча
лиш
туал
ласт
обуч
подр
лиш
толь
ным
седн
рлет

Доц. З. М. ЕЖОВА

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

Перестройка работы по языку в связи с осуществлением закона об укреплении связи школы с жизнью ставит перед сурдопедагогами новые требования в организации и методике работы по развитию речи у глухих учащихся в сторону большей ее самостоятельности и приближения к практике общения.

Однако до настоящего времени глухие учащиеся испытывают большие затруднения в использовании устной и письменной речи для выражения своих мыслей и чувств, для передачи содержания прочитанного текста или виденного кинофильма, картины. Высказывания глухого ученика при возникновении такой потребности часто носят бессвязный характер, многословны, логически непоследовательны, страдают лексико-грамматическими ошибками.

Перечисленные недостатки самостоятельной речи глухих учащихся объясняются прежде всего тем, что аномальный, лишенный слуха глухой ребенок отстает в своем интеллектуальном развитии от слышащего сверстника, особенно в области формирования речи. Кроме того, организация и методы обучения языку этих детей часто носят имитационный, сугубо подражательный характер, в результате чего глухой ученик лишается инициативы в речевой деятельности, пользуется только готовыми, предусмотренными программой штампованными фразеологическими оборотами и в ситуации даже повседневной, но неподготовленной в речевом отношении, теряется и лишается связной речи.

Так, например, на вопрос учителя, связанный с выполнением ежедневных обязанностей детей, но требующий некоторого обобщения: «Что делает дежурный в классе?» ученики III класса отвечают:

— Дежурный в классе вытирает доска, поливает цветы, открыто форточка...

— Дежурный ■ класс вытирает доска...

— Дежурный вытирает доску в классе и поливает цветы и моет окно и рисовать погода».¹

Так же они отвечают на целый ряд аналогичных вопросов. Ответы их, как по содержанию, так и по грамматическому оформлению, свидетельствуют о неполноценности речевого развития этих детей.

Состояние самостоятельной речи глухих учащихся даже на современном этапе, когда на перестройку работы по языку направлено внимание сурдопедагогов, находится еще на весьма низком уровне. Это явление должно привлекать внимание дефектологов, работающих с глухими детьми, оно требует тщательного анализа всего процесса обучения и воспитания.

Очевидно, одной из причин, тормозящих развитие речи глухих детей, является недостаточно продуманная система обучения языку, разработанная в существующей программе,² в которой очень много внимания уделяется определению содержания речевых навыков и в ничтожно малой степени раскрываются принципы формирования у глухих словесной речи и их дидактические основы.

Развитие же только речевой подражательности и механическое запоминание программного материала, опирающееся на помощь учителя, отрицательно влияют на развитие речевой инициативы и самостоятельности глухих детей.

Таким образом, задача формирования активной речи у глухих учащихся должна опираться на развитие у них конструктивных речевых навыков и использования их в разнообразных условиях учебной, бытовой и общественной деятельности. При этом особенно ценными являются умения самостоятельно сформулировать просьбу, высказать суждение, выразить свое отношение к событиям в новых условиях в интернате или в семье, что невозможно предусмотреть программой, а должно опираться на ранее приобретенные знания по языку и свидетельствовать о творческом применении их в новой для глухого ученика жизненной ситуации.

В этой работе, направленной на развитие разговорной и связной описательно-повествовательной речи, следует идти двумя путями: 1) приучать детей пользоваться готовыми фра-

¹ З. М. Ежова, Формирование разговорной речи у глухонемых учащихся I—IV классов, диссертация, Л., 1958, стр. 379.

² Программы восьмилетней школы для глухих детей, Учпедгиз, 1962.

зеологическими оборотами в разных жизненных условиях (приветствия, просьбы, вопросы стереотипного характера и пр.), что поможет им преодолеть присущую глухим специфическую ситуативность речи; 2) вооружить их навыками творческого и правильного оперирования речью, обеспечивающими самостоятельность высказываний в различной жизненной обстановке.

Каковы же пути достижения этих задач?

Предпосылками для их реализации служат следующие положения, которые необходимо поставить в основу методики формирования навыков самостоятельной речи:

1. Речь глухих детей успешно развивается при условии правильной организации их личного опыта. Поэтому важное значение для ее формирования приобретают такие методы учебной работы, как экскурсии, наблюдения за предметами и явлениями окружающего мира, активная деятельность самих детей, направляемая посредством речи.

2. Формирование речи глухих детей должно осуществляться на основе развития их мышления. В процессе овладения языком они должны научиться постигать как логическую, так и грамматическую его сущность, сознательно пользоваться формами слов в связной речи и практически усвоить грамматический строй родного языка.

3. Работа по развитию речи глухих учащихся должна быть направлена не только на овладение ими программным содержанием материала, но и на изменение методов обучения языку в сторону всемерного развития самостоятельности и инициативы учащихся.

4. Виды упражнений по развитию разговорной и связной описательно-повествовательной речи даже на раннем этапе обучения языку должны выработать навыки, которые в старших классах будут способствовать работе над сочинениями, изложениями и деловой речью. Самостоятельность учащихся при этом обеспечивается большим разнообразием упражнений над словом, предложением и рассказом.

5. Самостоятельная работа учащихся над всеми этими компонентами речи обеспечивается обучающей работой фронтального характера, в результате которой учащиеся творчески закрепляют навыки в упражнениях на аналогичном речевом материале.

6. Большое значение для развития навыков самостоятельной работы имеет дидактический материал, в работе с которым глухие дети приучаются размышлять, соображать, развивать свои конструктивные способности. Даже в массовой школе, как пишет учительница II класса Ф. И. Кричевская, «Дидактический материал позволяет использовать в большом количестве разнообразные виды работ. Он развивает умение

самостоятельно работать. Каждая карточка ставит перед учеником какую-то посильную для него задачу. Самостоятельное решение этой задачи вызывает у него умственную активность, учит его размышлять, обосновывать вывод, доказывать».¹

Еще большее значение приобретает работа с дидактическим материалом в школе глухих детей, так как при этом они переключаются на стабильную по форме письменную речь, что помогает им углубиться в содержание текста, снимает утомление от восприятия мелькающей дактильной или сложной по артикуляции устной речи.

Начавшаяся в школах глухих детей перестройка работы по языку не получила отражения в конкретных методических руководствах, по ряду разделов работы — они либо отсутствуют, либо носят чрезвычайно общий характер. Поэтому в данной работе делается попытка обобщить опыт школ по формированию навыков самостоятельной речи у глухих учащихся и предложить ряд приемов, способствующих эффективному ее развитию.

1 ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

Развитие самостоятельной речи глухих учащихся возможно только при овладении ими необходимым словарем. В связи с перестройкой работы над языком особенно большое значение приобретает расширение, уточнение, закрепление и активизация словаря. Словарная работа в школе глухих является не самоцелью, а необходимым средством создания условий для широкой речевой практики.

В программах школ глухих детей² предусматривается значительное расширение лексики в младших классах, особенно в подготовительном, объем словаря в котором достигает 400 слов, что почти в два раза превышает словарный состав программы 1955 года.

Однако, несмотря на резкое увеличение объема словаря, усвоение его учащимися подготовительного и первого классов вполне удовлетворительное.

Исследование, проведенное в начале 1960/61 учебного года студенткой Г. дефектологического факультета ЛГПИ им. А. И. Герцена, показало степень усвоения словарного материала за подготовительный класс учениками I-г и I-а классов I-й Ленинградской городской школы-интерната для глухонемых детей.

¹ Ф. И. Кричевская, Дидактический материал в изучении темы «Предложение» во II классе, сб. «Из опыта обучения русскому языку в начальной школе», Учпедгиз, 1958, стр. 128.

² Программы восьмилетней школы для глухих детей, Учпедгиз, 1962.

Результаты этой экспериментальной проверки дали возможность определить:

1) объем словаря учащихся с дошкольной подготовкой (1-г класс) и без нее (1-а класс). У детей с дошкольной подготовкой он оказался большим по объему и более прочным по усвоению;

2) степень усвоения его учениками различного уровня развития (сильными, средними и слабыми). Различия эти оказались весьма резкими, с расхождением до 50%;

3) преимущественное развитие видов речи (дактильной, письменной, устной). Словарь дактильной и письменной речи оказался более устойчивым и богатым;

4) особенности в усвоении частей речи (существительных, глаголов, прилагательных, наречий). Хорошо усвоены имена существительные и глаголы; остальные части речи: наречия, предлоги, прилагательные — усвоены слабее.

Изучение опыта словарной работы показало, что систематическое ее проведение способствовало, например, в 1-г классе накоплению большого запаса слов. В разговорах и беседах на разные темы ученики этого класса пользуются правильными и точными названиями цветов, ягод, грибов, животных. В речи учащихся имеется много слов, обозначающих качество предметов и действий, например, лимон — желтый, кислый, круглый; конфета — сладкая, вкусная; цветы — душистые, разноцветные, красивые; пишет — аккуратно, чисто, красиво, некрасиво, неряшливо. Учащиеся научились придавать словам различные оттенки и не только понимали, но и приобрели навык правильно употреблять слова с ласкательными и уменьшительными суффиксами: карандашик, Женечка, баночка, ключик и т. п.

Несмотря на положительный опыт некоторых учителей, словарная работа еще не имеет должной системы. Нарушается одно из условий правильной лексической работы — равномерное накопление слов различных грамматических рядов (существительных, глаголов, прилагательных, наречий, предлогов), что мешает более успешному формированию связной речи при составлении предложений и рассказов, в разговоре.

Прочное овладение словарем обеспечивается его обращением в самостоятельную речь учащихся. Для сохранения этого «золотого фонда» речи в классе необходимо создавать условия, требующие неоднократного повторения изученных слов. Печальный опыт работы очень часто свидетельствует о непроизводительной затрате учебного времени на ознакомление с уже изученными словами, о которых забывают учитель и ученики.

С целью учета словарного запаса и систематического использования его в общении необходимо вести словари: классные и индивидуальные. К составлению таких словарей следует приступать в начале учебного года для того, чтобы привлечь учащихся к самостоятельной работе над раскрытием значения новых слов и использованием их в речи. Необходимо уже в младших классах ставить перед учащимися задачу самостоятельно выяснять значение новых слов путем

обращения к имеющимся для нерусских школ словарям, старшим товарищам, родителям, более развитым сверстникам. В старших же классах важно приучить детей пользоваться толковыми словарями. Воспитание такой самостоятельности у глухих учащихся в работе над словом должно стать привычкой, необходимой для них при внеклассном чтении.

Бережное отношение к накопленному словарному запасу должно получить свое выражение в постоянном обращении к изученным словам на уроках чтения и развития речи. Утрата словаря чаще всего возникает тогда, когда учитель и учащиеся неоднократно возвращаются к объяснению давно изученных слов, что приучает учащихся к безответственному отношению к уже проделанной словарной работе.

Уже в начале учебного года учителя I и II классов могут объявить учащимся о словаре, так как он определен в программе для школ глухих детей, и направить усилия детей на прочное запоминание слов и употребление их в речи. Объяснение такой задачи может опираться на демонстрацию уже изученных классных словарей в предыдущих классах, а также на ориентировочное сообщение учителя о словаре предстоящего учебного года.

Классные словари рекомендуется оформить в виде красочного альбома.

Наиболее рациональной формой ведения таких словарей является группировка слов по грамматическим разрядам и темам. Так, например, имена существительные рекомендуется сосредоточить под вопросами кто? и что?, используя при этом и общие понятия для групп однородных существительных (посуда, одежда, домашние и дикие птицы и т. п.). Для сохранения содержания новых слов их можно сопровождать схемами, рисунками, картинками и пр. Род и число имен существительных можно определять с помощью личных местоимений (он, она, оно, они). Таким образом оформленный словарь приобретает некоторую логическую и грамматическую характеристику.

Глаголы группируются под вопросами: что делает? что делал? что сделал? Примерная запись глаголов в словаре с наличием соответствующих окончаний, определяющих лицо, время и число их, поможет глухим учащимся соблюдать правильную форму этой части речи.

Так же составляется словарь прилагательных, предлогов и других частей речи.

¹ Н. В. Чехов, Картинный словарь для учащихся нерусских школ. вып. I и II, Учпедгиз, 1959.

Группировка слов по вопросам формирует у глухих детей представление о грамматических разрядах слов, способствует их дифференциации, а также упрощает пользование словарем. Нумерация слов по разделам позволяет быстрее отыскать в нем нужное слово, а также способствует учету новых слов.

Для углубленного морфологического изучения состава слова и выяснения значения каждой его части (приставки, корня, суффикса) следует выделять их путем подчеркивания сигнальным цветом (красным карандашом), например, при изучении суффиксов *-енок* (*-онок*), *-ат* (*-ят*), образующих имена существительные единственного и множественного числа, обозначающие детенышей животных:

кот — котенок — котята,
утка — утенок — утята,
гусь — гусенок — гусята,

суффиксы надо подчеркнуть красным карандашом. Условным сигнальным цветом (синим, коричневым и др.) рекомендуется выделять другие части слова (приставки, корни).

Ученические словари должны быть более портативными, карманными. Запись слов можно вести в обычной записной книжке.

При наличии классного словаря учитель может предъявлять к учащимся требования прочно заучивать новые слова, а также обращаться к нему для проверки изученных, но еще недостаточно закрепленных слов.

Ведение словарей чрезвычайно сократит время на словарную работу, уничтожит дублирование ранее изученных слов и будет способствовать развитию речи учащихся.

Виды самостоятельной словарной работы учащихся с дидактическим материалом

Логические упражнения. Ученики получают конверты с карточками, обозначающими общие и частные наименования предметов по темам, например, посуда, мебель, овощи. В конвертах имеются и картинки, изображающие данные предметы.

1. Учащиеся должны подобрать картинки по теме, а к ним карточки с названием.

После проверки учителя учащиеся записывают в тетради составленные предложения примерно такого типа:

Огурец, морковь, капуста — овощи.

Шкаф, стол, стул — мебель и т. д.

2. Подбор слов-синонимов.

3. Подбор слов-антонимов.

4. Подбор эпитетов к данным словам.
5. Подбор к иллюстрациям соответствующих их содержанию слов со смысловыми суффиксами.

II. РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

Активизация словаря получает свое осуществление в развитии у глухих учащихся навыков самостоятельно строить предложения.

Задача работы над предложением в младших классах школы глухих заключается в том, чтобы вооружить учащихся умением высказывать свои мысли на основе наблюдений, в процессе учебной, игровой и трудовой деятельности. На этом этапе практического пользования языком глухие учащиеся должны овладеть синтаксисом простого распространенного предложения, а в связи с этим и морфологией. Кроме того, глухие школьники должны научиться орфографически и пунктуационно правильно оформлять предложения.

В системе расположения учебного материала и в организации учебного процесса должны получить отражение их дидактические основы. Главными из них являются:

- 1) постепенность в изучении типов предложений,
- 2) систематическое повторение пройденного,
- 3) перспективность в работе над предложением.

Порядок изучения предложений в I—IV классах устанавливается программой в разделе «Работа над словарем и грамматическим строем языка». В подготовительном же классе этот порядок определяется двумя разделами программы: 1) «Развитие дактильной речи», 2) «Развитие устной речи».

1. Работа над предложением в связи с развитием дактильной речи

В подготовительном классе знакомство с предложением в первые дни пребывания глухих учащихся в школе осуществляется на уроках развития дактильной речи. В этот первоначальный период учащиеся знакомятся главным образом с предложениями побудительного типа. «Побудительные предложения выражают различные оттенки волеизъявления — от категорического приказа до просьбы и увещания». ¹ Этот вид предложений, воспринимаемых учащимися с помощью дактильной речи, является исходным. С помощью побудительных предложений учитель устанавливает с детьми необходимый речевой контакт в процессе учебной работы:

¹ Грамматика русского языка, изд. АН СССР, М., 1954, стр. 364.

«Встань, Ваня, встань. Иди(те) сюда, Валя, иди сюда. Возьми куклу, Валя, возьми мишку (зайку, автомобиль и др.). Играй(те)...» и т. п.¹

На первом этапе обучения формирование дактильной речи носит односторонний характер — учащиеся только воспринимают речь учителя и выполняют его приказание. Не следует затягивать развитие только рецептивной формы речи.

С целью создания двусторонней речевой практики необходимо как можно раньше формировать продуктивную форму дактильной речи. Не только учитель обращается с приказаниями и просьбами к детям, но и приучает их самих пользоваться дактильной речью с целью общения с товарищами по классу и с учителем. Разнообразные формы речевой работы, побуждение глухих учащихся к самостоятельному использованию речи даже в дактильной ее форме способствуют развитию инициативы детей.

Глухие дети должны ■ подготовительном, а позднее — в I классе приобрести следующие умения:

1. Умение понимать и выполнять поручения учителя и воспитателя.

2. Умение выразить просьбу, обратиться к товарищу по поручению учителя или воспитателя.

3. Умение сообщить о своем желании, умении, знании.

4. Умение сообщить о выполненной работе.

5. Умение задать вопрос со словом «можно».

6. Умение ответить кратко и полно на вопросы учителя.

7. Умение обратиться с вопросом к учителю или товарищам.

8. Умение сообщить о своем состоянии, переживании и о переживаниях товарища и т. п.

Для осуществления этих задач, способствующих развитию самостоятельной речи учащихся, учитель проводит специальные разговорные уроки, использует благоприятные для развития речи ситуативные моменты в классе, создает искусственно такие условия, которые вызывают острую потребность ■ речи. Вся сумма перечисленных умений, которыми учитель призван вооружить глухого ученика, должна быть постоянно в поле зрения учителя, ею он руководствуется в организации учебной, игровой и трудовой деятельности ребенка. Эта тонкая, сложная, филигранная работа учителя требует больших и разносторонних знаний методики, приемов работы над точностью дактильной речи, произношения, формирования навыков чтения с губ.

¹ Программы восьмилетней школы для глухих детей, Учпедгиз, 1962, стр. 27.

2. Работа над предложением в связи с развитием устной и письменной речи

Одна из основных причин неудовлетворительного состояния навыков и умений в работе над предложением заключается в том, что ей уделяется недостаточное внимание. Приемы работы над предложением часто носят однообразный характер, методика развития связной устной и письменной речи еще недостаточно разработана. Совершенно справедливо говорит Н. А. Щербакова, что «К теме «Предложение» нельзя подходить как к узко грамматической. Практическое овладение строем предложения... возможно лишь при условии большого ряда упражнений разнообразного характера».¹

В школе для глухих детей могут быть использованы некоторые виды работ над предложением, применяемые и в массовой школе, но несколько измененные по методике.

Можно рекомендовать следующие приемы работы над предложением:

1. Работа со «сплошным текстом».
2. Составление предложений по данным учителем главным или второстепенным его членам (по сказуемому, подлежащему, второстепенным членам).
3. Составление предложений из деформированного текста.
4. Составление предложений из слов, данных в исходной форме.
5. Распространение предложений по вопросам.
6. Составление предложений по картинкам:
 - а) по вопросу, данному под картинкой;
 - б) составление вопросительного предложения;
 - в) самостоятельное составление предложения по картинке.
7. Составление предложений по предмету, демонстрируемому действию, по драматизации.

Все перечисленные виды работы проводятся с использованием дидактического материала.

Применение его в работе над предложением диктуется психо-физиологическими особенностями умственной деятельности глухих детей и позволяет осуществить индивидуальный подход к ним. «В процессе работы с дидактическим материалом каждый ученик может удовлетворить свои интересы и получить посильную работу. Обязательный минимум знаний учащиеся получают на фронтальных уроках, а применять эти знания на практике каждый может сообразно своим возмож-

¹ Н. А. Щербакова, Опыт нашего коллектива, сб. «Из опыта обучения русскому языку в начальной школе», Учпедгиз, 1958, стр. 9.

ностям. Во всех разделах есть карточки разной трудности, и слабый ученик может последовательно переходить от простых к более сложным заданиям, а сильный может миновать легкую для него работу».¹

1. Выделение предложений из сплошного текста

Работа со сплошным текстом является полезным упражнением для практического изучения предложения. С помощью сплошного текста глухие учащиеся учатся находить логические границы каждого предложения, самостоятельно вычленять его главные и второстепенные члены. При этом учащиеся приобретают умение правильно орфографически и пунктуационно оформлять выделенные предложения. По мере усложнения изучаемых типов предложений усложняется и сплошной текст.

Фронтальные уроки подготавливают учащихся к самостоятельной работе с дидактическим материалом. Наглядные учебные пособия для таких уроков являются увеличенной копией раздаточного материала и служат для объяснения характера работы, так как возможность словесного объяснения в школе глухих детей очень ограничена.

Остановимся на примерном уроке со сплошным текстом в I классе (3-я четверть).

Тема. Простое распространенное предложение с прямым дополнением.

Цель урока. Научить детей находить логические границы предложения, выделять их из сплошного текста и правильно орфографически и пунктуационно оформлять в письменной речи.

Оборудование урока. Таблица и карточки со сплошным текстом, учебные письменные принадлежности, картинки и игрушки для осмысления содержания предложений.

План урока:

1. Организационный момент.
2. Изучение таблицы со сплошным текстом:
 - а) чтение таблицы;
 - б) определение характера текста;
 - в) примерное определение количества предложений.
3. Сообщение цели урока (узнаем, сколько предложений, и напишем их на доске правильно).
4. Выделение предложений из сплошного текста:
 - а) чтение предложения учениками;
 - б) проверка понимания содержания предложения;
 - в) запись предложения на доске;
 - г) хоровое чтение его учащимися под дирижировку учителя;
 - д) краткая формулировка правописания предложения (первая буква — большая, ■ конце — точка).

¹ Ф. И. Кричевская, Дидактический материал в изучении темы «Предложение» во II классе, сб. «Из опыта обучения русскому языку в начальной школе», Учпедгиз, 1958, стр. 128.

Так выделяются из сплошного текста и пишутся на доске все предложения. Точно указывается количество предложений в таблице. Сравнивается таблица и записанные на доске предложения.

5. Письменная работа учащихся:

а) инструктаж учителя (предложения на доске закрываются).

б) списывание предложений с таблицы с соблюдением правил их правописания.

6. Итоги урока и оценка работы учащихся.

7. Домашнее задание (аналогичная работа со сплошным текстом, написанным на карточках).

8. Организация окончания урока.

В дальнейшем, когда работа с дидактическим материалом, способствующим формированию навыков деления сплошного текста на предложения, станет посильной для учащихся, отпадет необходимость в проведении фронтальных уроков. Для закрепления нового вида предложений во второй половине урока в течение 15—20 минут учащиеся самостоятельно работают с карточками.

2. Составление предложений по одному из его членов

Предлагаемые упражнения начинаются после ознакомления учащихся с простым нераспространенным предложением. Одним из наиболее доступных видов работы при этом является составление предложений по данному сказуемому, выраженному глаголом.

Так, например, для закрепления и активизации словаря глаголов в I классе школы глухих учащиеся охотно и успешно упражняются в составлении предложений со следующими глаголами (сказуемыми). Задание состоит в том, чтобы подобрать к каждому из них подходящее подлежащее.

.....	кусается
.....	колется
.....	купается
.....	плавает
.....	мяукает
.....	лает
.....	мычит
.....	летает и т. д. ¹

Вторым вариантом этой работы может быть составление предложений по вопросительным предложениям с данным глаголом:

¹ Для облегчения самостоятельного составления предложений среди карточек с глаголами имеются карточки с существительными. Составленные из карточек предложения ученики списывают в тетради.

Что светит?
 Что тает?
 Что цветет?
 Что растет?
 Что греет?

Что пахнет?
 Что распускается?
 Что плывет?
 Что дует?
 Что наступает? и т. п.

Позднее можно рекомендовать составление предложений по данному подлежащему.

Подбор сказуемого к данному подлежащему является для глухого ученика более сложной задачей. Глагол как часть речи имеет менее предметный характер. Понятие о действии у глухого школьника часто сливается с предметом, его производящим. Формальные признаки глагола, согласование его с подлежащим-существительным часто вызывает нарушение грамматической связи между ними. Поэтому составление предложений, в которых требуется подобрать необходимый глагол-сказуемое, является одним из ценных упражнений по развитию речи учащихся.

Кто? Что делает?

Ученик	.....	Кошка	.....
Учитель	.....	Собака	.....
Лошадь	.....	Лягушка	.....
Змея	.....	Швея	.....
Воробей	.....	Столяр	.....
Петух	.....	Дежурный	.....
Утка	.....		и т. п.

Ученики подбирают карточки с глаголами-сказуемыми, составляют предложения и списывают их в тетрадь.

Видоизменение предложений этого типа может заключаться в постановке разных вопросов, в связи с чем ученики должны изменить и форму глагола (что делал? что делала? что делали? что сделал? и т. д.).

В аналогичном порядке проходит работа по составлению предложений по второстепенным членам предложения. В зависимости от программных требований составляются либо только словосочетания, например, существительного с данным прилагательным, в результате чего образуется назывное распространенное предложение, либо с ними составляются полные двусоставные предложения. На первом этапе работа с неполным предложением может сопровождаться сообщением справочных слов. Последовательность и постепенность в нарастании трудностей в работе над предложением диктуется методическими и педагогическими соображениями. Неправомерное расширение требований со стороны учителя приводит к характерным для глухих детей «аграмматизмам».

При подборе словесного материала учитель должен руководствоваться двумя разделами программы, а именно: «Работа над словарем и грамматическим строем языка» и «Темы для развития описательно-повествовательной устной и письменной речи».

В результате ознакомления со структурой различного типа предложений учитель может воспользоваться более творческими видами работы. Они проводятся тогда, когда у глухих детей имеются прочные представления о составе предложений и правильной грамматической связи между его членами. О них мы говорим ниже.

3. Составление предложений из деформированного текста

Исправление такого текста требует критического отношения к логическим и грамматическим несообразностям в предложении. При составлении предложений из деформированного текста учащиеся как бы самостоятельно исправляют ошибки, уже совершенные кем-то. Самоконтроль у глухих учащихся ослаблен. Они не надеются на свои силы при исправлении ошибок и всегда ждут помощи и критической оценки своих работ со стороны. Поэтому, когда учитель предлагает ученикам проверить свою письменную работу, учащиеся относятся к этому с недоверием, равнодушно и часто не замечают своих ошибок. Работа с деформированным текстом является особенно полезной для глухих учащихся. Этот вид упражнений можно рекомендовать в конце первого класса и в более старших классах, когда изучаются развернутые по составу предложения с определениями подлежащего и дополнения, появляется предложное управление глагольного сказуемого с второстепенными членами предложения.

Постепенное усложнение предложений, примерно, может быть следующим:

в, книга, столе, лежит (I кл.);
около, стоит, мальчик, доски (II кл.);
ест, с Вася, колбасой, булку (II кл.);
пять, школу мальчиков пришли, в (III кл.);
большого, мальчик, и бабочку, жука, красивую, поймал (VI кл.).

При составлении предложений из такого текста перед учащимися стоит задача самостоятельно разобраться в содержании этих предложений и установить логическую и грамматическую связь между его членами.

Еще более сложную мыслительную работу должны проделывать ученики, когда им предлагается составить предложение из слов, стоящих по порядку, но данных в исходной форме, без связи между ними. Образцом такого текста могут служить те же предложения, но измененные по форме:

книга, лежать, в, стол (I кл.);
мальчик, стоять, около, доска (II кл.);
Вася, есть, булка, с, колбаса (II кл.);
Пять, мальчики, прийти, в, школа (III кл.);
Мальчики, поймать, большой, жук, и, красивая, бабочка (IV кл.).

Составление предложений из слов, данных в исходной форме, потребует от учащихся самостоятельного изменения слов. Такая тренировка для глухих учеников является очень полезной, так как их самостоятельные предложения часто напоминают подобный несогласованный текст. Упражнения с ним приучат глухих детей к более вдумчивой работе над установлением необходимой связи между членами предложения.

4. Распространение предложений по вопросам

Распространению предложений предшествует анализ их с постановкой вопросов к членам предложения.

Так, разбирая предложение «Вася ест булку с колбасой», учитель подчеркивает в предложении главные его члены и выясняет, на какие вопросы отвечают «главные слова» (учащиеся II класса еще не знают грамматической терминологии, но научить их находить главные члены предложения необходимо хотя бы путем приближенного по смыслу названия их). После этого учащиеся под руководством учителя переходят к установлению связи между сказуемым и дополнением. В результате такой подготовки ученики без большого труда сумеют распространить аналогичные предложения по вопросам:

Миша ест... (что?) (I кл.);
Вова несет... (что?) (I кл.);
Оля пьет... (что? с чем?) (II кл.);
Таня покупает... (что? с чем?) (II кл.);
Миша купил... (что? для кого?) (III кл.);
Вова побежал... (куда? за чем?) (III кл.);
Дети читают... (какие? что?) (IV кл.);
Ученики рисуют... (какими? чем?) (IV кл.).

Грамматический разбор предложений в младших классах, осуществляемый с помощью постановки вопросов к главным членам предложения, путем подчеркивания главного содержания предложения, а затем последовательного установления связи с остальными второстепенными членами предложения, способствует фиксации внимания глухих учащихся на главном, которое чаще всего ускользает от их внимания. Анализ предложений дисциплинирует мышление учащихся, формирует необходимые для них синтетические навыки в работе над составлением предложений. Путем постепенного услож-

нения заданий по распространению предложений учитель подготавливает учеников к самостоятельному составлению их по схеме ■ виде вопросов:

Кто? Что делает? Где? Когда? (III кл.);

Что? Что делает? Как? Где? (IV кл.);

Какая? Кто? Что сделала? Как? Что? и т. п. (IV кл.).

Этот вид работы развивает абстрактное мышление учащихся и позволяет на основе отвлеченной схемы составлять разнообразные по содержанию предложения.

5. Составление предложений по картинкам

Этот вид работы является более самостоятельным и творческим. Однако для развития самостоятельности глухих учащихся при составлении предложений по картинкам необходимо соблюдать последовательность, обеспечивающую правильное выполнение заданий. Так, наиболее легким и доступным для выполнения является задание составить предложение по вопросу, данному к картинке. Причем формулировка вопросов должна соответствовать типам изученных предложений. Только при этом условии учитель может рассчитывать на грамотное, безошибочное выполнение задания.

Так, например, ученик получает картинку, на которой изображены пионеры, направляющиеся в пионерлагерь. В зависимости от класса и подготовленности учащихся вопрос к данной картинке может быть сформулирован различно:

1) Кто идет в пионерлагерь?

2) Куда идут пионеры?

3) Что делают пионеры?

Второй вариант использования картинок для составления предложений может заключаться в следующем задании.

Картинка дается учащимся с готовой подписью ■ виде распространенного предложения. Один из членов предложения подчеркивается. Ученику предлагается составить к этому слову вопросительное предложение.

Например, под картинкой соответствующего содержания написано предложение: «Ученики с учителем идут в зоосад». Ученикам предлагается сформулировать вопросительное предложение к подчеркнутому слову «С кем ученики идут в зоосад?»

И, наконец, наиболее сложное задание ученики получают в итоге всей проделанной работы, когда им предлагается совершенно самостоятельно составить предложение по картинке.

Опыт работы с картинкой в младших классах (I—IV) школы глухих свидетельствует о высокой ее эффективности в развитии навыков связной речи.

6. Составление предложений о предметах и действиях

Рекомендуемая работа над предложением является наиболее специфической для школы глухих детей и способствует активизации и закреплению программного словаря.

По последнему, действующему варианту программ¹ учащиеся подготовительного класса должны усвоить около 400 слов, первого — 643 слова, второго — 390.

Этот словарь преимущественно состоит из существительных и глаголов и вооружает глухих детей названиями окружающих их предметов и действий, производимых в классе и в интернате при проведении различных видов внеклассных мероприятий.

Приемы работы над предложением предусматривают формирование умений составлять назывные предложения по картинкам, что способствует закреплению связей между предметом и его названием. Работая с дидактическим материалом, учащиеся подбирают к картинкам соответствующие предложения:

— Это автомобиль. Это аквариум. Вот альбом и т. д.²

При изготовлении раздаточного дидактического материала можно использовать иллюстрации из картинного словаря для нерусских школ,³ а также рисунки самих учащихся, картинки из учебников.

Составление самими учащимися предложений о действиях опирается на многообразную речевую работу в классе, направленную на «оречевление» учебной, трудовой и игровой деятельности в различных условиях жизни. При этом изучаются и закрепляются разнообразные виды предложений как по содержанию, так и по составу, характеристика которых дается в разделе программы «Работа над словарем и грамматическим строем языка». В самостоятельной работе учащихся над предложением по закреплению словаря глаголов, а в связи с этим и различных форм связи их с второстепенными членами можно использовать следующие приемы:

1. Выполнение поручений по карточкам-инструкциям и оречевление совершенных действий.

¹ Программы восьмилетней школы для глухих детей, Учпедгиз, 1962.

² Там же, стр. 56.

³ Н. В. Чехов, Картинный словарь русского языка, ч. I и II, Учпедгиз, 1959.

2. Составление предложений из разрезного текста к иллюстрациям.

3. Самостоятельное составление предложений к картинкам.

Работа с дидактическим материалом сопровождается записью составленных предложений в тетради.

Для проведения такого рода упражнений необходимо иметь в классе следующие наборы раздаточного материала в конвертах:

1. Конверты с картинками и разрезным текстом для закрепления словаря существительных, глаголов, прилагательных (на каждого ученика 3—4 конверта в зависимости от класса и программных требований, желательно с аналогичным по форме, но разным по содержанию материалом).

2. Конверты с картинками, но без текста для самостоятельной работы по составлению предложений.

3. Конверты с карточками-инструкциями для выполнения поручений с предметами (например, «Покажи аквариум», ученик находит картинку аквариума, говорит и пишет: «Это аквариум»).

4. Конверты с карточками-инструкциями для выполнения действий (например, «Очини карандаш», «Напиши, что ты сделал?» или: «Составь предложение со словом «распускаться»).

Эти формы работы над предложением преобразуют мышление глухих учащихся, создают непосредственные связи между деятельностью первой и второй сигнальных систем, при этом своеобразное конкретное мышление глухого перестраивается на более высокую словесную форму.

III. РАБОТА НАД РАССКАЗОМ

Значение связной речи и задачи ее развития у глухих учащихся

Формирование у глухих учащихся навыков связной речи получает дальнейшее развитие в работе над рассказом. Обогащая словарный запас и вооружая их грамматическими навыками правильного построения предложений, надо позаботиться о том, чтобы ученики научились излагать речевой материал в строгой логической последовательности. В методических рекомендациях к разделу программы «Работа над развитием навыков связной речи» В. А. Добромыслов говорит: «При бестолковом изложении мыслей иногда даже трудно понять, что человек хочет сказать. Вместе с тем речь, неупорядоченная в логическом отношении, обычно оказывается

неупорядоченной и в языковом отношении. Таким образом, содержание, логическая и языковая стороны высказывания взаимосвязаны, поэтому в работе по развитию речи необходимо всегда иметь в виду три указанные стороны связной речи».¹

Особенно важно помнить об этих требованиях при обучении связной речи глухих школьников. Трудно переоценить значение работы над связной речью в школе глухих детей. Овладение ею создает для глухого ребенка возможности общения с окружающими: с помощью связной правильной логической речи ученик может рассказать о прочитанной книге, о просмотренном кинофильме, поделиться с товарищами и учителем своими впечатлениями об экскурсии, прогулке, о проведенных каникулах и т. п. Овладение связной речью в письменной форме позволяет глухому ученику вести переписку с родными и знакомыми, активно участвовать в школьной стенгазете и в литературном журнале, помогает ему готовиться к докладам и выступлениям в кружках. Развитие связной речи также приобщает глухих детей к самостоятельному чтению и тем самым повышает их общий культурный уровень. Овладевая этими возможностями общения, они готовятся стать активными и полезными членами общества.

Неполноценность связной речи глухих учащихся неоднократно освещалась в специальной литературе, делались попытки вскрыть причины этого явления, однако все они сводились к демонстрации аграмматичных письменных работ глухих школьников, анализируя которые авторы пытались дать некоторые объяснения. В своем труде «Особенности развития речи у глухих и тугоухих детей» Р. М. Боскис цитирует письмо ученика I кл. школы НИИД Коли П. и пытается раскрыть особенности письменной речи глухих детей. Глухой ученик пишет письмо своему учителю, уехавшему в Челябинск:

Федя фабрика заводы много тракторит. Федя рабочих фабрика много заводы много. Мы все ребята пришел нет завтра пришел. Здравствуйте Федя рабочих много фабрика заводы много Федя, рабочих много Федя, заводы кушаем много рабочих щи суп много каша много много спать кушаем Федя писать письму в папу заводы фабрики много.²

Письмо процитировано частично, но уже и этот отрывок свидетельствует о полной его бессодержательности, бессмысленности. Единственный вывод, который можно сделать при

¹ В. А. Добромислов и др., О преподавании русского языка в восьмилетней школе, изд. АПН РСФСР, М., 1961, стр. 120.

² Р. М. Боскис, Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора, «Изв. АПН РСФСР», 1953, вып. 48, стр. 78.

знакомстве с таким письмом: нельзя поручать писать письма совершенно неподготовленным к этому глухим ученикам. Письмо большое по объему, в нем 113 слов, которые неоднократно повторяются, словарь очень беден. Такие упражнения в письмах неверно ориентируют глухого школьника и создают у него неправильное представление о их значимости.

В нашем исследовании, посвященном формированию у глухих учащихся навыков разговорной речи, установлено, что переход к связной речи чрезвычайно затруднен у глухих учащихся даже в средних классах. Они не в состоянии последовательно рассказать о повседневных обязанностях, выполняемых в классе, об учебных занятиях, о своем времяпрепровождении и т. д.

Причины неудовлетворительного состояния связной речи у глухих учащихся разнообразны. Одна из главных — отсутствие методического руководства в этой работе. Поэтому мы делаем попытку изложить опыт сурдопедагогов в этом направлении и показать пути формирования навыков самостоятельного составления рассказов глухими учащимися на первом этапе обучения языку в младших классах.

Методические пути развития навыков связной речи

Чрезвычайно важной предпосылкой для успешного формирования навыков связной речи является установление правильного режима работы над рассказом и выбор тематики, интересной и понятной детям по содержанию и доступной по грамматическому оформлению.

Фронтальная работа над рассказом в I—IV классах проходит под руководством учителя и с его помощью. Рассказы составляются коллективно. На этом этапе возможности индивидуальной работы еще очень ограничены. В работе над рассказом учитель опирается на знакомый лексический материал, на типы изученных, понятных по конструкции предложений. Последовательность и постепенность в нарастании трудностей различных видов работы над связной речью являются при этом одним из главных условий, чтобы не спровоцировать глухих учащихся на бессмысленную болтовню. Главная забота учителя состоит в том, чтобы все то, о чем говорится на уроке, было понятно детям, чтобы они могли принять активное участие в составлении рассказа, чтобы в этом рассказе получил отражение тот «золотой» словарный фонд, от оборачиваемости которого зависит развитие речи и мышления глухих учащихся. Такая работа будет способствовать лучшему пониманию составленного рассказа, воспитывать речевую самостоятельность и активность детей в различных жизненных условиях.

Последовательность в работе над рассказом определяется:

- 1) видами работ, которые подбираются в зависимости от сложности их выполнения;
- 2) установлением связи между прочитанным материалом и составлением рассказа;
- 3) использованием разнообразных дидактических учебных пособий, а также активных методов работы над рассказом.

Наиболее доступными для учащихся в этот период обучения являются такие формы работы над рассказом, которые опираются на знакомую лексику и на темы, изученные в классе на уроках чтения и развития речи, особенно предметных уроках. Кроме того, большое значение для успешной работы над рассказом приобретает наглядность — предметная и речевая — в виде картин, предметов, таблиц. Разнообразие видов работы, использование дидактического материала для самостоятельной работы также в очень большой степени помогают учащимся успешно приобретать необходимые навыки связной речи.

Учитывая все эти методические требования к работе над рассказом, можно рекомендовать составление их на основе:

- 1) деформированного текста,
- 2) серии картин и одной картины,
- 3) наблюдений,
- 4) проведения разговорных тематических уроков,
- 5) выполнения заданий по карточкам-инструкциям.

Виды работы над рассказом и методика их проведения

1. Составление рассказа из деформированного текста

Работа над деформированным текстом развивает логическое мышление глухих учащихся и является средством развития навыков самоконтроля и исправления логических и грамматических ошибок. В качестве текстов для составления таких рассказов можно использовать прочитанные статьи. Таким образом, работа с деформированным текстом явится как бы своеобразным изложением прочитанного, основное содержание которого было осмыслено на уроках чтения.

Необходимость в использовании знакомого учащимся речевого материала возникает только в первое время, в дальнейшем можно привлекать и новые тексты.

Виды и характер работы с деформированным текстом могут быть различными в зависимости от класса.

Составление рассказа из предложений, данных в разбивку

Учащимся предлагается рассказ, в котором нарушена последовательность предложений:

Он схватил рыбу ■ съел.
Кот Васька остался дома.
Дети увидели на полу кости.
Вова и Оля ушли в сад.
Кот увидел рыбу на полке.

Для примера остановимся на составлении такого рассказа в I кл. Урок начинается с фронтального чтения деформированного рассказа. Затем учитель спрашивает учеников, о ком говорится в рассказе, читали ли они похожий рассказ. Ученики отвечают, что они читали рассказ «Кот-Васька».¹ Учитель предлагает ученикам еще раз прочитать его и ответить на вопрос, верный или неверный этот рассказ. Ученики повторно его читают и заявляют:

— Рассказ неверный.

— Почему? — спрашивает учитель.

Ученики не могут сформулировать оценку текста, но некоторые поднимают руку и хотят ответить. Учитель вызывает одного из них к доске, на которой укреплен текст с деформированным текстом. Ученик показывает первое предложение, которое стоит в таблице четвертым, и говорит:

— Неверно, первое предложение.

Учитель помогает сформулировать ответ и говорит:

— Рассказ неверный, предложения написаны не по порядку, беспорядок.

Ученики хором вслед за учителем закрепляют нужную формулировку. Затем учитель предлагает ученикам определить порядок предложений, найти первое, второе и т. д. Если ученики затрудняются в установлении порядка, учитель задает им вопросы, с помощью которых деформированный текст исправляется. Перед каждым предложением ставится соответствующий порядковый номер. Затем текст зачитывается, рассказкам с заданием объяснить значение отдельных предложений.

— Придумайте название рассказа.

Ученики, хотя и знают название рассказа по книге («Кот-Васька»), охотно придумывают новые: «Васька и рыба», «Дети и кот», «Кот съел рыбу».

Ученики не успели записать рассказ в тетради. Учитель показывает карточки с деформированным текстом и объясняет, что дома они должны подумать и написать правильный рассказ, в этом рассказе предложения написаны не по порядку. Пока в карточках дан текст, разобранный на уроке. На этом фронтальная обучающая работа заканчивается. В дальнейшем письменные упражнения с подобным деформированным текстом проводятся самостоятельно с помощью дидактического материала — карточек с деформированным текстом и отдельных табличек-предложений, посредством которых можно восстановить порядок рассказа. Учащиеся, прочитав карточку и осмыслив несообразности рассказа, исправляют деформированный текст, разложив в соответствующем порядке карточки с предложениями. Тексты ученикам даются разные, которыми они меняются на следующих уроках. Восстановленные рассказы записываются в тетради.

¹ Е. П. Мусатова, Книга для чтения в I классе школы глухонемых, Учпедгиз, 1954, стр. 52.

Позднее на уроках чтения самостоятельная письменная работа такого рода обычно дается учащимся во второй половине урока и служит как бы продолжением темы текущего урока. В связи с этим учителю необходимо подготовить карточки с деформированным текстом, близкие по содержанию теме данного урока чтения.

Такая форма воспроизведения рассказа позволяет избегать механического списывания. Выполняя письменную работу, учащиеся уже самостоятельно мысленно повторяют ход рассуждения и записывают предложения в логической последовательности.

Составление рассказа из деформированных предложений

Особенность этого вида работы заключается в том, что рассказ составляется из неправильных предложений. Ход работы над восстановлением рассказа напоминает предыдущий, отличие его заключается в том, что при характеристике текста ученики устанавливают, что предложения в рассказе неправильные, нужно исправить предложения. Этот вид работы более сложный, но, если ученики предварительно составляли предложения из деформированного текста, они успешно выполняют задание. Для предупреждения ошибок в построении рассказа рекомендуется на первых уроках с таким материалом выписывать исправленные предложения на классной доске, а перед списыванием закрыть исправленный текст и открыть его только в конце урока для самопроверки выполненной работы.

Составление рассказа из деформированного текста

Этот вид работы над рассказом наиболее сложный по сравнению с вышеописанными. В предлагаемом для исправления тексте нарушен порядок предложений и связь между членами предложения. Ход работы над составлением правильного рассказа осложняется тем, что необходимо восстановить связь между членами предложения, а затем установить логическую последовательность предложений. Рекомендуемый вид работы является ценным для глухих учащихся и служит хорошей подготовкой к изложениям и сочинениям, в которых ученики часто допускают логическую и композиционную непоследовательность. Такого рода работа вырабатывает у них навык самоконтроля и критического отношения к логическим и грамматическим несообразностям.

Усложнение работы с деформированным текстом во время фронтальной работы над ним заключается в следующем:

1) Деформированный текст из прочитанных рассказов заменяется новым, незнакомым по содержанию.

2) Исправленный текст при записи закрывается.

3) Текст исправляется только устно, без записи на доске, исправление носит свободный характер, приближающийся к изложению своими словами. Письменной работе предпосылается устный правильный рассказ 2—3 учеников.

Фронтальные обучающие уроки заканчиваются самостоятельной письменной работой учащихся с различным видом деформированных рассказов, напечатанных на карточках.

2. Составление рассказов по серии картин и по одной картине

Составление рассказа по картине и по серии картин — более творческая работа. Мы не будем говорить о дидактическом и воспитательном значении картины на уроках развития речи, об этом много сказано нашими корифеями педагогами и сурдопедагогами. Однако наш глухой ученик не заговорит, как бы не привлекало и не волновало его содержание и художественное исполнение картины. Его нужно учить понимать содержание картины и отражать это понимание в речи, в рассказе. При рассматривании картины от внимания ученика часто ускользает основное, главное содержание картины, он замечает иногда детали, которые ему больше знакомы, ближе по личному опыту. Поэтому, увлекаясь детализацией содержания рассказа, глухой ученик часто нарушает его логическую последовательность. Его нужно учить логическому и краткому отражению в рассказе по картине основного ее содержания. Постепенно, по мере овладения синтаксическими и лексическими средствами, под руководством учителя, а затем и самостоятельно в рассказах по картине получают отражение все тонкие оттенки чувств, отношений, качеств и признаков предметов и лиц, на ней изображенных. Поэтому в работе с картиной намечается дидактическая система по принципу от легкого к трудному, от близкого к далекому.

Составление рассказа по серии картин

На первом этапе использования картины для развития навыков связной речи наиболее доступным дидактическим пособием является серия картин. Так, уж в I классе можно предложить учащимся для составления рассказа серию картин, например, на тему «Как Коля спас Мишу».¹

¹ Т. Г. Дьяконова и В. М. Федосенко, Альбом сюжетных картин по развитию речи учащихся II класса, 1960.

Приведем урок учительницы О. в I классе школы глухих детей.

Учительница сообщает ученикам, что сегодня на уроке ученики будут составлять рассказ по картинкам. Ученикам раздаются конверты с картинками. Их нужно положить по порядку. Ученики раскладывают картинки в логически последовательном порядке. Учительница проверяет. Оказывается, что все ученики после некоторых колебаний разложили картинки правильно. Учительница вызывает одного из них и предлагает прикрепить картинки по порядку на классной доске. Все ученики привлекаются к оценке:

— Верно, Таня?

— Верно.

— Верно, — подтверждают хором.

Начинается беседа по картине.

— Кто на картине, Света?

— Мальчики.

— Сколько мальчиков, Сережа?

— Два.

— Назовем первого мальчика (учительница показывает на картине мальчика, который ловит рыбу с мостков), Коля, а второго — Миша.

Еще раз, показывая на мальчиков, учительница вместе с учащимися произносят хором: Коля и Миша.

Учительница задает вопрос, делая ударение и показывая на картине.

— Что делали на реке Коля и Миша?

Женя. Коля и Миша на реке ловили рыбу.

Отвечают и другие ученики, несколько изменяя порядок слов в предложении:

— Миша и Коля ловили рыбу на реке.

— Мальчики ловили рыбу на реке.

Учительница принимает варианты ответов и, проговаривая их хором, замечает:

— И так можно сказать, по-другому. Верно.

Так же составляются ответы на вопросы:

— Кто упал в воду?

— Кто спас Колю?

— Какой товарищ Миша?

Затем учительница открывает заранее написанные на доске вопросы и предлагает ученикам рассказать весь рассказ по вопросам и показать содержание предложений по картинкам.

На классной доске имеется такая запись:

— Где Коля и Миша ловили рыбу?

— Кто упал в воду?

— Кто спас Колю?

— Какой товарищ Миша?

После рассказов учащихся, которые получились довольно складными, учительница предлагает ученикам придумать название к рассказу:

— Как называется рассказ?

— Коля и Миша на реке.

— На реке.

— Хороший товарищ.

Выбирают последнее заглавие. Учительница предлагает ученикам написать рассказ. Дети пишут довольно грамотно. Два ученика делают ошибки по составу слов.

После такой коллективной работы по составлению рассказа самостоятельная работа учащихся с дидактическим материалом может быть организована следующим образом.

1. Составление рассказа по серии картин ■ карточкам-предложениям с разным содержанием, розданных в конвертах учащимся. Конверты на следующих уроках меняются.

Учащиеся должны разложить картинки по порядку, подобрать соответствующие содержанию картинок предложения, написать рассказ и придумать заглавие.

2. Учащимся раздаются серии картинок и вопросы к ним. Ученики должны разложить картинки по порядку, подобрать соответствующие вопросы, самостоятельно на них ответить, озаглавить рассказ и написать его.

3. Учащимся раздаются серии картинок, которые они должны расставить по порядку, составить рассказ и озаглавить его.

Составление рассказа по одной картине

Этот вид работы более сложный, чем предыдущий, так как требует вычленения из сюжетной картины основного ее содержания и составления на этой основе связного рассказа.

Учитель предлагает учащимся внимательно рассмотреть картину. Для того чтобы от учащихся не ускользнули подробности ее содержания, рассматривание происходит непосредственно у картины.

В последующей беседе с учениками учитель обращает их внимание на основное содержание картины, выясняет, когда и где происходит действие, кто изображен на картине, что делают действующие лица. В процессе беседы возникает необходимость в использовании новых слов, которые сообщаются учащимся при помощи дактилологии, а затем ■ письменной форме. Чтобы не отвлекать внимания детей записями на классной доске, словарь можно записать предварительно и закрыть его занавеской.

После логического осмысления содержания картины учитель переходит к составлению рассказа по вопросам, которые также заранее написаны на классной доске. Количество вопросов, а в связи с этим и детализация рассказа, отражающего содержание картины, зависит от степени подготовленности учащихся. В младших классах (I—II) не следует углубляться детальным разбором содержания картины и составлением громоздкого рассказа. Иногда достаточно трех-четырех вопросов для выявления ее основного содержания. Существенным моментом в этой части урока является фразеологическая работа с глухими учениками, направленная на составление правильных ответов как в логическом, так и в грамматическом отношении, побуждение их к вариативным высказываниям («А как можно сказать по-другому?»).

На первом этапе составления рассказа по одной картине ответы учащихся на вопросы рекомендуется записывать на классной доске таким образом, чтобы на их глазах создавался связный рассказ. В дальнейшем, по мере овладения навыками связной речи, рассказ составляется устно на основе вопросов учителя. В устном рассказе учащиеся имеют возможность использовать предварительную фразеологическую подготовку и внести элементы самостоятельности и некоторого разнообразия в лексическое и грамматическое оформление рассказа. Если при первом варианте учащиеся дословно списывают рассказ в тетради, то во втором — каждый из них пишет рассказ своими словами.

Самопроверка его при этом является необходимой. Она опирается на те навыки, которые приобрели ученики в работе с деформированным текстом.

Логичность, грамматическая правильность, использование новых слов в рассказах учащихся будут являться теми критериями, на основе которых оцениваются работы учащихся учителем.

Обучающие уроки фронтального характера позволяют перейти к самостоятельному составлению рассказов учащимися по картинкам. Большое значение при этом имеет правильный подбор картин. Они должны соответствовать словарю детей, отражать знакомую жизненную ситуацию. Для изготовления дидактического материала можно использовать альбом сюжетных картин.¹

Организация самостоятельной работы обеспечивается необходимым инструктажем и раздачей дидактического материала с учетом индивидуальных возможностей. Постепенность и усложнение самостоятельной работы с дидактическим материалом может заключаться в следующем:

1. Учащимся раздаются в конвертах картинки и вопросы на карточке в логически последовательном порядке.
2. Учащимся раздаются картинки и вопросы на отдельных карточках, порядок которых они устанавливают сами.
3. Учащимся раздаются картинки, вопросы к ним они придумывают сами и после проверки их учителем составляют связный рассказ.
4. Учащиеся самостоятельно составляют рассказ по картинке без всяких вспомогательных материалов.

Таким образом, в зависимости от класса и развития речи учащихся усложняется форма самостоятельной работы над составлением рассказа по картинке.

¹ Т. Г. Дьяконова и В. М. Федосенко. Альбом сюжетных картин по развитию речи учащихся II класса, 1960.

В тех случаях, когда учитель обнаружит недостаточную подготовленность детей к работе с дидактическим материалом, он проводит предварительные фронтальные обучающие уроки.

3. Составление рассказов на основе наблюдений за явлениями в природе

Развитие наблюдательности глухих детей, а в связи с этим и развитие их речи, осуществляется с первых дней обучения в школе. Уже в подготовительном классе ученики под руководством учителя начинают вести календарь погоды. Ежедневно они определяют состояние погоды, составляя при этом предложения: «Сегодня холодно. Выпал снег. Пасмурно» и т. п. Такие, вначале лаконичные высказывания в I классе, в более старших классах приобретают развернутый характер. Но чаще всего наблюдения за погодой выливаются только в изолированные, не связанные между собой предложения. Однако систематические наблюдения за природой, поведением животных, жизнью и трудом людей в разные времена года являются ценным материалом для расширения познавательных возможностей, развития логического мышления и связной описательно-повествовательной речи глухих учащихся.

Набирая словесный материал в результате наблюдений, учитель периодически совместно с учащимися обобщает его в небольшие рассказы, которые на первом этапе обучения (в подготовительном и I классах) составляются коллективно. Но уже в конце учебного года от учеников I класса путем фразеологической обработки материала наблюдений можно добиться некоторого своеобразия и вариативности рассказов. Так появляются рассказы об осени, зиме, весне, лете, о развлечениях, играх и труде в разные времена года.

Однако и в этой работе по развитию связной речи следует соблюдать постепенность в наращивании содержания. Если в I классе рассказ составляется из 3—4 предложений, то в IV классе он должен быть более развернутым и самостоятельным. В нем должна получить отражение более разнообразная лексика, вытекающая из более дифференцированных наблюдений за разнообразными явлениями природы. Постепенно учащиеся приобретают навык наблюдения не только за погодой, но и за поведением животных и птиц, за жизнью людей. Они пишут рассказы на тему: «Птицы зимой», «Зимние забавы и развлечения», «Начало весны», «Летний отдых», «Прилет птиц», «Летом...» (в колхозе или в лагере, на даче, в городе).

Составлению рассказа-описания на перечисленные темы предшествует фронтальная подготовительная работа. С помощью учителя подбирается необходимый словарь, составляется план, на основе которого создается устный рассказ, тщательно формулируется каждый ответ, оценивается, закрепляется. В результате отработки каждого вопроса плана учащимся предлагается связно рассказать весь рассказ. После такой устной подготовки учащиеся пишут его, при этом учитель напоминает о необходимости писать своими словами, «своими, не одинаковыми» предложениями.

В работе над описательными рассказами нельзя ограничиваться проведением фронтальных уроков обучающего характера. Для укрепления навыков самостоятельного описания надо писать рассказы по плану учителя на сезонные темы о том, какая вчера была погода, какая погода сегодня, описать зимний день и т. п. Полезно вести в классе не только календари погоды, но и связные описания тех явлений природы, о которых они ежедневно рассказывают на уроках.

4. Составление тематических рассказов

Рассказы тематического описательно-повествовательного характера очень распространены в школе глухих детей. Работа над ними способствует расширению лексики учащихся, позволяет осмыслить назначение окружающих предметов, вооружает навыками речевого общения, т. е. умением рассказать о всем том, что их окружает. Так, уже в I классе глухие ученики должны научиться рассказывать о классе, столовой, спальне, умывальне, раздевальне, игровом уголке, о школьном дворе, рабочей комнате, огороде и т. п.

Подготовка к составлению таких рассказов прежде всего связывается с изучением бытового окружения. Ученики под руководством учителя непосредственно изучают класс, спальню, столовую, раздевальню и т. п. Они описывают класс — «большой, чистый, светлый» или другие его качества, перечисляют, что стоит, что висит в классе, составляют предложения о том, кто что делает в классе. В результате целого ряда разговорных уроков на эту тему составляется рассказ о классе.

При составлении таких рассказов нельзя ограничиваться только лексическим обогащением словесной речи глухих детей. Необходимо при этом развивать и навыки самостоятельной речи. Так, например, после составления рассказа на тему «Наш класс» можно предложить учащимся написать рассказ на тему: «Моя комната» (или квартира). Такие же

задания следует давать учащимся и при изучении других тем, таких, как «Наша улица», «Моя улица», «Школьный двор», «Мой двор» и т. п. Обучающая коллективная работа по формированию связной речи получит свое закрепление в самостоятельной работе по составлению аналогичных рассказов с несколько измененным индивидуализированным содержанием, отражающим особенности домашнего быта или окружения. Таким образом, тренировка в составлении подобных рассказов будет носить творческий характер.

ВЫВОДЫ

Мы остановились на более специфических видах речевой работы, характерных при обучении связной речи глухих детей. В результате обзора путей формирования у них навыков самостоятельной речи следует сделать следующие основные выводы:

1. Самостоятельность связной речи глухих учащихся обеспечивается лексической работой, при которой они не только усваивают значение слов, но дифференцируют их грамматические разряды, усваивают их состав (значение корня, префиксов и суффиксов). Прочное усвоение словаря достигается его оборачиваемостью в связной речи.

2. Работа над предложением как основой связной речи осуществляется в строгой системе и последовательности в усвоении типов предложений по степени их сложности. При уяснении смысла предложений анализируется не только их содержание, но и логико-грамматическая связь между членами предложения и ее формальное выражение. Развитие при этом у глухих учащихся навыков самостоятельной работы опирается на изученные образцы и дидактический материал, являющийся опорой для осмысления содержания составляемых предложений и правильного грамматического их оформления. Разнообразные виды работы над предложением помогают ученикам осмыслить его состав и прочно усвоить логическую и грамматическую связь между его членами.

3. Толковое устное и письменное самостоятельное рассказывание учащихся младших классов обеспечивается развитием лексики и умением соблюдать логическую последовательность сообщаемого материала. Эти навыки у глухих учащихся младших классов формируются под руководством учителя с помощью образцов, текстов, картин, при соблюдении строгого речевого режима по использованию знакомой лексики и изученных типов предложений. Большое значение в этой работе приобретает связь между устной и письменной

речью, фразеологическая работа, направленная на творческое самостоятельное оформление содержания рассказа.

Как и в работе над предложением, в этот период большое значение для развития навыков самостоятельной связной речи имеют подготовительные обучающие фронтальные уроки и использование разнообразного дидактического материала (текстов, картинок и т. п.).

Предупреждение «попугайной болтовни» и многословных бессвязных рассказов глухих учащихся возможно при планомерном чередовании обучающей и самостоятельной работы, а также при строгой дозировке ее объема по годам обучения.

Надо приучить глухого ученика толково и немногословно излагать основное содержание рассказа.

4. Пути развития навыков самостоятельной связной речи у глухого, как показывает опыт работы, определяются чередованием занятий по устной и письменной речи. Занятия по дактильной и устной речи, требующие от глухого ученика большого напряжения зрительного внимания, утомляют его. Появление утомления — физиологический фактор, свидетельствующий о возникновении торможения, которое снимается введением новых раздражителей, позволяющих держать ученика «на взводе».

Такой полезной сменой занятий и является переход от дактильной или устной речи к письменной, особенно самостоятельной с использованием разнообразного интересного дидактического материала.

ЛИТЕРАТУРА

- Богоявленский Д. Н., Психология усвоения орфографии, изд. АПН РСФСР, М., 1957.
- Боскис Р. М., Особенности речевого развития у детей с нарушениями слухового анализатора, «Изв. АПН РСФСР», 1953, вып. 48.
- Буткевич Н. Г., Работа в I классе с детьми, пришедшими из детского сада, сб. «Пути обучения речи», изд. АПН РСФСР, М., 1960.
- Гвоздев А. Н., Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. I и II, изд. АПН РСФСР, М., 1949.
- Горшина Е. П., Работа с деформированным текстом и работа по пространению рассказа в школе глухонемых. «Спец. школа», 1960, вып. 4.
- Даунис И. Б., О самостоятельной речи глухого ребенка младшей группы на первом году обучения, сб. «Пути обучения речи», изд. АПН РСФСР, М., 1960.
- Добромыслов В. А., О преподавании русского языка в восьмилетней школе, изд. АПН РСФСР, 1961.
- Желтухина Г. И., Работа над связным текстом в I и II классах, «Спец. школа», 1960, вып. 5.
- Занков Л. В., Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении, изд. АПН РСФСР, 1954.
- Корсунская Б. Д., Обучение речи глухих дошкольников, изд. АПН РСФСР, М., 1960.

- Корсунская Б. Д. и Фрадкина Ф. И., Формирование понятий у глухих дошкольников, изд. АПН РСФСР, 1960.
- Кричевская Ф. И., Дидактический материал в изучении темы «Предложение» во II классе, сб. «Из опыта обучения в начальной школе», Учпедгиз, 1958.
- Программы восьмилетней школы для глухих детей, Учпедгиз, 1962.
- Ушинский К. Д., Избранные педагогические сочинения, М., Учпедгиз, 1954.
- Дьяконова Т. Г. и Федосенко В. М., Альбом сюжетных картин по развитию речи учащихся II класса, 1960.
- Чехов Н. В., Картинный словарь русского языка, Учебное пособие для учащихся нерусских школ, ч. I и II, Учпедгиз, 1959.
- Чистяков В. Н., Наглядное пособие по изучению синтаксиса русского языка для учащихся нерусских школ, Учпедгиз, М., 1954.
- Шиф Ж. И., Очерки усвоения русского языка глухонемыми школьниками, изд. АПН РСФСР, 1954.
- Щербакова Н. А., Опыт нашего коллектива, сб. «Из опыта обучения русскому языку в начальной школе», Учпедгиз, 1958.

МЕТОДИКА ГЛУХИХ ДЕ

Одной из ва
детей является
выработка впо
чий последнего
чи школы глу
ческое общест
и полноценно
возможно дос
шащих.

Изоляция
в развитии ли
ральной и эмо
нятной речи —
ной речи вооб
в монографии
нию» (1960).

Несмотря н
ласти отечеств
ками) важност
ники наших ш
следовательно,
понимают (вер
татели.

Владеющих
от рождения
«звездочки», ка

М. Е. ХВАТЦЕВ

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КИНО ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ПРАВИЛЬНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Одной из важнейших задач воспитания и обучения глухих детей является развитие у них словесной речи, в частности — выработка вполне внятного произношения. Лишь при наличии последнего возможно полное разрешение основной задачи школы глухих — включение глухого в наше социалистическое общество в качестве не только полноправного, но и полноценного члена его. Без внятного произношения невозможно достаточное общение с широким кругом слышащих.

Изоляция же от него неизбежно ведет к ограниченности в развитии личности глухого в сфере интеллектуальной, моральной и эмоциональной. В таком плане обучение глухих внятной речи — необходимое условие развития у него словесной речи вообще. Об этом подробно и убедительно говорится в монографии Ф. Ф. Рау «Обучение глухонемых произношению» (1960).

Несмотря на осознание всеми передовыми деятелями в области отечественной сурдопедагогики (теоретиками и практиками) важности для глухих внятного произношения, выпускники наших школ, как правило, говорят очень невнятно и, следовательно, малопонятно. Поэтому-то их более или менее понимают (вернее догадываются) лишь их учителя и воспитатели.

Владеющих же достаточно внятной речью среди глухих от рождения или оглохших в раннем детстве — единицы («звездочки», как называют их в школе). Но именно они-то

и служат живым, убедительным доказательством возможности и для глухого ребенка овладеть внятной речью как полноценным средством общения и интеллектуального развития.

Школьный опыт показал, что успех в этом полностью зависит от мастерства педагога, применяемых им методов, усердия, умелого контакта с учениками.

Причин же неуспеха много. Сюда относятся:

1. Отсутствие у многих сурдопедагогов энтузиазма в этой работе и настойчивости. Только при наличии этих качеств уже обеспечивается большой успех, так как разными методами, даже несовершенными, можно добиться положительных результатов при достаточном упорстве в достижении цели.

2. Недостаточность должного мастерства в данной области у большинства сурдопедагогов, в чем повинны факультеты, выпускающие сурдопедагогов.

3. Несовершенство всей системы обучения глухих детей произношению. Сюда относятся, как это показано в упомянутой книге Ф. Ф. Рау, прежде всего «линейная система» обучения звукам речи. По этой системе учителя обязывались добиваться правильного произношения каждого звука русского языка в определенной программой последовательности и времени, независимо от семантической значимости тех или иных недочетов произношения. Сроки были короткие, звуков много (42). Такое бремя оказалось непосильным как для детей, так и для учителей.

Выход из трудного положения подсказан Ф. Ф. Рау предложенной им «сокращенной системой фонем» и концентрическим методом ее реализации. К сожалению, и этот метод не разрешает полностью проблемы внятности речи глухих.

4. Полное отсутствие или слабое осуществление фонетического режима в школе. Об этом много говорится на лекциях и в литературе, но недостаточно или очень мало делается в большинстве школ.

Возможно ли устранить перечисленные причины? Безусловно, да.

Так как ясность произношения в первую очередь зависит от правильности и четкости артикуляции отдельных звуков, то обратимся прежде всего к самому механизму звукопроизношения. Он чрезвычайно сложен как по многообразию своих компонентов, так и по тонкости и разнообразию их взаимосвязей. Ведущим аппаратом речи является кора головного мозга. У слышащих детей звуковые раздражители, воспринимаемые через слух, рефлекторно вызывают через определенные возбуждения в коре мозга соответствующие нерв-

ные раздражения в органах речи — по Павлову, «базальные раздражители», первые сигналы сигналов, т. е. речевые сигналы. Эти базальные раздражители приводят органы речи в движения, соответствующие воспринятому ухом звуку, — появляется звук речи как повторение услышанного. Итак, у слышащего в основе звукопроизношения лежат слух и базальные кинестезии в речедвигательных органах. Без них звукопроизношение невозможно. Но так как начальным звеном в этом акте является слух, то отсутствие его ведет к немоте.

У глухого можно вызвать «базальные раздражители» звукопроизношения при помощи сохранившихся у него раздражителей — зрительных, кожных, кинестезических и в случае наличия остатков слуха — слуховых. Однако ни один из этих анализаторов в отдельности, ни все вместе не могут полностью компенсировать глубоко нарушенный слух — тончайший ее акцептор и контролер произношения. Наблюдения показали, что в отдельности каждый из них лишь в небольшой мере компенсирует слуховой дефект. Даже совместно действуя, они лишь частично восполняют пораженную речевую функцию слуха, а, следовательно, не создают для глухого достаточных условий полноценного развития произношения. Оно достигается дополнительными интеллектуальными процессами (догадки и т. п.).

Таким образом, лишь при комплексном использовании всех сил организма и личности глухого можно добиться вполне внятного произношения, т. е. достигнуть поставленной перед школой цели. Такая возможность подтверждается появлением в школах упомянутых «звездочек».

Как показали опыт и научные исследования, наиболее эффективным анализатором для овладения глухим ребенком правильным произношением является его зрение. В этом проявляется известное сближение процессов первоначального формирования фонетической стороны речи у глухих и слышащих детей. Последние подражают нашей речи не только в основном по слуху, но и зрительно, внимательно всматриваясь в видимые элементы артикуляций взрослых, подражают им. К сожалению, и зрение помогает глухому в общем мало. Ему недоступна большая часть речевых движений, скрытых в полостях рта, гортани и дыхательного аппарата (движений языка, мягкого неба, голосовых связок, дыхания).

Глухой поэтому различает глазами из 42 артикуляций русского языка только 12 различных типов речевых движений, так как многие артикуляции оптически сходны. Им зрительно дифференцируются:

5 типов гласных: а, о, у, э, и (ы) и 7 типов согласных: 1) п, п'; б, б', м, м'; 2) ф, ф', в, в'; 3) с, с', з, з', и, й; 4) т, т', д, д', н, н'; 5) р, р', л, л'; 6) ш, ж, ч, щ; 7) к, к', г, г', х, х'.

Но и это число уменьшается, если учесть, что артикуляции звуков и, ы, й и всех свистящих на глаз почти идентичны, равно как и 2 группы звуков: т, т', д, д', н, н' и к, к', г, г', х, х' оптически почти неразличимы и объединяются (взрывные) заметным отдергиванием вниз нижней челюсти (подбородка). Следовательно, глухой зрительно различает только 10 типов артикуляций из 42, т. е. около 24%. Вообще же, строго говоря, ни одной артикуляции согласного звука нормально говорящего он не видит полностью, так как даже при произнесении губных и губно-зубных он не видит положения языка, мягкого неба, играющих важную роль в произношении и этих звуков. Лишь при артикуляции а достаточно видно положение языка, при прочих же гласных и язычных согласных звуках зрительно воспринимается только небольшая часть его. Достаточно хорошо артикуляция видна внутри рта, когда в дидактических целях учитель раскрывает свой рот и несколько задерживает его в этом положении при оптимальном освещении. Такой показ труден для учителя. Но и в этом случае ученик может увидеть достаточно полно лишь артикуляцию звуков к, к' (г, г'). Отличить же к от х он не сможет вследствие неуловимой глазом щели при х. В артикуляции т, д, н, л, ш, ж и др. согласных переднеязычных глухой видит только положение кончика языка или передней части его спинки, но не видит конфигурации остальной части его, которая окончательно формирует звук. Кроме того, утрированная артикуляция не даст ученику правильного представления о ней, искажает ее.

Из сказанного очевидно, что при формировании у глухих произношения нельзя ограничиваться использованием только зрения, но следует одновременно прибегать и к другим в той или иной мере эффективным анализаторам. Это — с одной стороны. С другой же, поскольку зрительный анализатор на первоначальной ступени обучения речи глухого является ведущим, необходимо расширить рамки его применения: сделать доступным рассматривание артикуляции во всех ее частях, притом в динамике.

В этом направлении сделано немало попыток. Применяются рисуночные схемы артикуляции, называемые иногда (Ф. Ф. Рау) «профилями» их. В пособиях М. Е. Хватцева сделана попытка представить артикуляцию объемно, рельефно, чтобы сделать рисунок более понятным для детей, особенно младшего возраста.

У нас идея применения кино впервые была реализована известным сурдопедагогом И. А. Васильевым в целях усовершенствования у глухих детей «чтения с лица» речи окружающих. Используя кино, Васильев стремился к тому, чтобы глухие считывали с лица учителя артикуляции не утрированные, подчас переходящие в гримасу, а естественные, и могли наблюдать их долго. Для этого вырезался из киноленты, на которой были засняты определенные слова, только основной момент артикуляции данного звука, без предшествующих (подготовительных) и последующих (переходных) артикуляционных движений. Эти движения Васильев считал мешающими зрительному восприятию произносимого звука. Вырезанную центральную часть всей артикуляции он назвал «чистым звуком» или «чистой артикулемой». Такие снимки назывались киношрифтом, алфавитный набор их — лицевой азбукой, увеличенные же в дидактических целях снимки киношрифта — кинограммами. Глухие школьники приучались считывать с них и их комбинаций, как с живого лица.¹

Применение этого метода самим автором давало положительные результаты, но ряд недостатков киношрифта привел к тому, что со смертью автора умер и его метод.

Главный недостаток киношрифта — отсутствие внутриротовой видимости артикуляции (движений языка, мягкого неба), дыхательных и голосовых движений, а также адинамичность его, из-за чего считывание с кинограмм по сравнению со считыванием с живого лица облегчалось лишь тем, что ученик мог продолжительное время наблюдать кинограммы и пользоваться ими всегда и сколько угодно. Остальные трудности чтения с губ сохранялись. Что касается обучения произношению, то метод киношрифта, вопреки мнению его автора, не приносит школе существенной пользы вследствие отмеченного основного его недостатка.

Преодолением этого недостатка и является предлагаемый в настоящем руководстве кинофильм, отражающий и скрытые от глаза глухого отделы произношения звуков речи.

Несколько лет тому назад поступили в продажу муляжи артикуляции в виде горельефов — продольных разрезов ротовой полости (рис. 1). Они представляют артикуляции нагляднее, чем рисунки.² Хотя подобные пособия в известной степени и помогают овладению правильной артикуляцией, большим недостатком их является то, что из сложного ком-

¹ И. А. Васильев, Киношрифт, изд. Отофонетического института, Л., 1933.

² К сожалению, по неизвестным причинам выпуск их прекращен.

плекса речевых движений при артикуляции звука ими демонстрируется только один момент этого комплекса, притом в статике.

В последнее десятилетие в Америке изобретен аппарат «видимая речь» (миррофон), отражающий на флуоресцирующем экране каждый произнесенный звук в виде определенных пятен, напоминающих то бумеранг, то ствол дерева, то наклонную пальму и т. п. Принципиально это шаг назад по пути стремления отыскать средство, дающее глухому ребенку возможность непосредственно видеть конкретную артикуляцию любого звука в динамике, ■ естественных условиях разговора, общения и путем подражания воспроизводить ее.

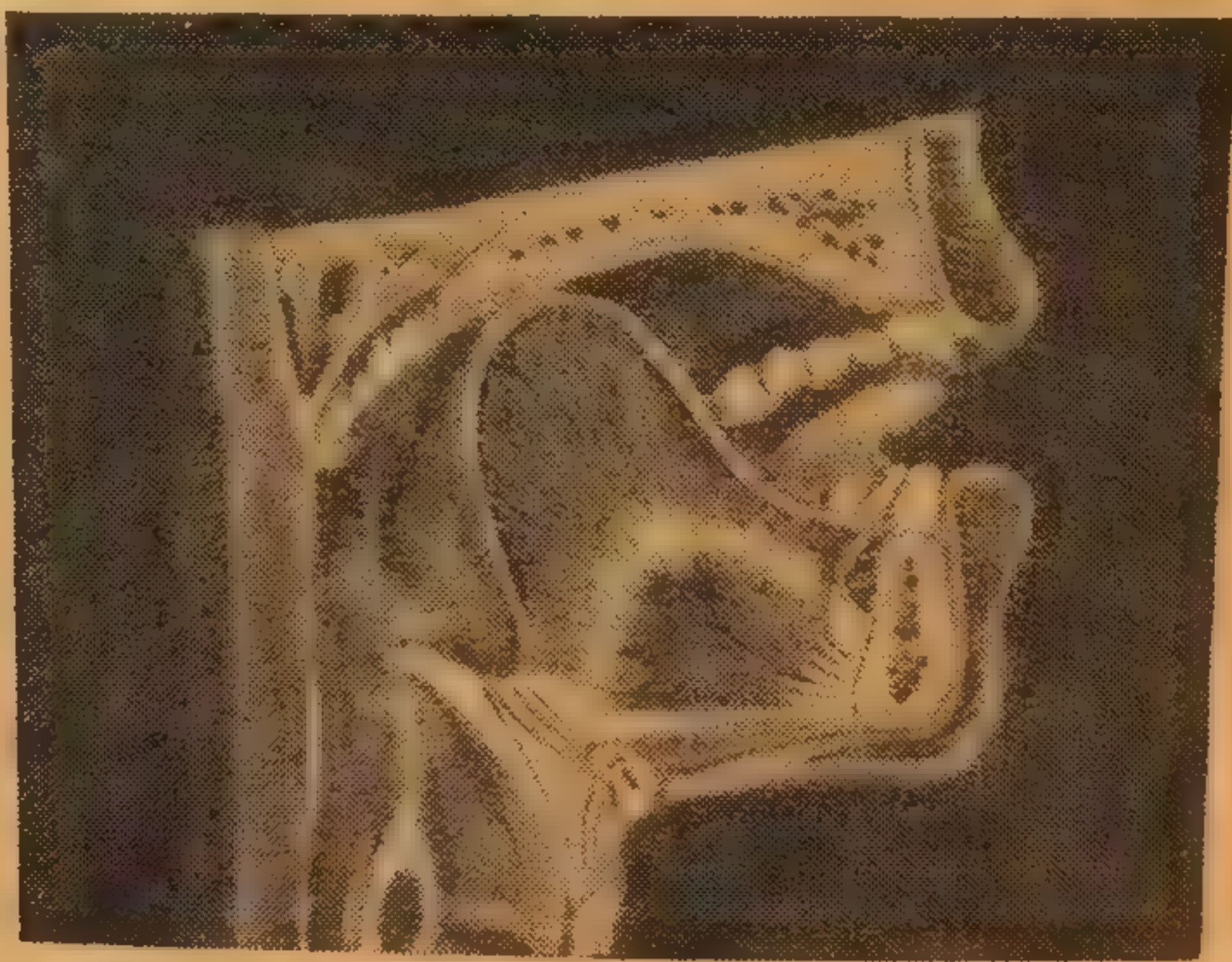


Рис. 1. Муляж артикуляции звука к.

Подобные электроаппараты имеются и у нас. «Тонвизор» В. А. Макковеева, сконструированный по предложению Ф. Ф. Рау, «магический глаз» известного сурдопедагога М. А. Свищева¹ и т. п.

Соответственно воздействию на такой аппарат голоса известной силы и высоты на нем или появляются определенной формы и размеров геометрические фигуры, или передвигаются стрелки вольтметра, или перемещается вверх-вниз светлая полоска. Сурдопедагог, издавая нормальный голос, обычно какой-либо гласный звук, фиксирует внимание ученика на появившемся на аппарате изображении или движении стрелки и предлагает ему, чтобы он, повторяя за учителем, добился такого же изображения или движения.

¹ Оба аппарата описаны в книге Ф. Ф. и Ф. А. Рау «Методика обучения глухонемых произношению», Учпедгиз, М., 1959, стр. 84.

Описанные аппараты не разрешают проблемы и служат вспомогательными средствами контроля лишь над некоторыми сторонами звукопроизношения и в школах поэтому не применяются. Недостаток их заключается в том, что они дают на экране условные сигналы, которые непосредственно не связаны с артикуляциями, а следовательно, и с кинестезическими «базальными» сигналами сигналов, т. е. раздражителями, которые сигнализируют в мозг о данном движении и тем самым обеспечивают образование речедвигательных связей. Сигнализация же в речевую область коры посредством электроприборов производится индифферентным к звукопроизносительному аппарату зрительным раздражителем в виде линий разнообразной формы, рисунков или мелькающих причудливых пятен на экране.

В этой оторванности от живой артикуляции и заключается трудность метода: речевые связи образуются на основе неречевых раздражителей. Это чрезвычайно осложняет оживление, воспроизведение звукопроизносительных связей. Для правильного произношения необходимо образование в коре головного мозга глухого ребенка через зрительный анализатор не опосредованных, а непосредственных точных звукопроизносительных связей. Кроме того, такие методы, не давая ребенку живого, яркого образа артикуляции для непосредственного подражания ей, требуют от него напряженного внимания и длительных повторений в процессе применения в данном случае метода «проб и ошибок». Занятия приобретают характер сухого, формального тренажа.

В направлении поисков «живой» и полностью «видимой» артикуляции остаются еще неиспользованные подвижные макеты или модели артикуляции. Наши личные попытки, по видимому, и зарубежные¹ оказались безуспешными. Уж очень сложны движения органов артикуляций.

Оставалось обратиться к кино.

Здесь возможны два варианта: рентгенокинофильмы и мультипликационный фильм. Мы остановились на втором варианте, причем мультипликацию вмонтировали в фильм с натуральными съемками.

Подкупающий на первый взгляд рентгенофильм для наших целей совершенно не пригоден вследствие неясности, нечеткости артикуляционных снимков. В них много таких элементов, которые не существенны для восприятия артикуляции, в то же время затемняющие ее. Кроме того, артикуляции рентгенофильмов индивидуальны. Между тем известно, что у каждого человека наблюдаются резкие индивидуальные

¹ Ф. Ф. Рау, Обучение глухонемых произношению, изд. АПН РСФСР, М., 1960, стр. 33.

особенности. Следовательно, демонстрируемая «конкретная» артикуляция в подавляющем числе случаев не будет соответствовать артикуляции данного глухого ученика, не будет служить ему точным образцом.

Необходимо пользоваться типичными обобщенными артикуляциями, так сказать, академическими. Такие артикуляции изображаются в виде рисунка, муляжа и мультипликации. Конечно, и в этом случае редки случаи полного совпадения демонстрируемого с конкретно индивидуальным. Однако расхождения здесь будут значительно меньшими, чем при рентгеновских снимках. Кроме того, вид сквозь мышцы всего костного аппарата органов речи производит на детей неприятное впечатление.

1. АРТИКУЛЯЦИОННЫЙ КИНОФИЛЬМ И МЕТОДИКА ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ

Предлагаемый кинофильм дает глухонемому возможность увидеть в динамике не только внешние проявления артикуляции (видимые), но и скрытые от его глаз. Последнее достигается тем, что в известные моменты произношения звука обращенная к зрителю половина лица и шеи открывается — становятся видны в профиль движения губ, языка, мягкого неба, голосовых связок, гортани, вдоха и выдоха. Это обеспечивается мультипликацией, вмонтированной в фото головы и шеи произносящего данный звук.

В мультипликации артикуляции вдох перед произношением несколько продлен, чтобы ученик успел его заметить. Длительность выдоха в момент произношения дана в зависимости от характера звука (щелевой или взрывной). Так как воздух невидим, чтобы довести до сознания глухого наличие его при выдохе, мы первую картину снимали на морозе. Ребенок увидел, что мать при баюкании не только открывала рот, не только двигала губами и опускала язык вниз, но и выдыхала пар, т. е. воздух (отождествление пара с воздухом произошло на основе личного жизненного опыта ребенка). В последующем, когда вдох и выдох условно изображались на мультипликации в виде пара, ученики без колебаний правильно истолковали этот пар как воздушный поток.

Во время вдоха нижняя челюсть с губой опускается (в педагогических целях несколько подчеркнуто) в соответствии с артикулируемым звуком. Язык в это время выходит из индифферентного положения, подобного средней артикуляции между *а* и *э* или *ы* (рис. 2).¹ К концу на вдохе язык совершает «экскурсию» (приступ) (рис. 3) и достигает в момент

¹ В. А. Богородицкий, Лекции по общему языкознанию, 1911, стр. 38.

очень короткой задержки дыхания «вершины» артикуляции (рис. 4), нижняя челюсть приводится в должное положение. На происходящем затем выдохе (при раскрытой или сомкнутой-вибрирующей голосовой щели) произносится звук, по окончании которого происходит «рекурсия» (отступ) языка, нижней челюсти и губ в исходное, спокойное положение (рис. 2).



Рис. 2. Органы артикуляции
3 в покое.



Рис. 3. Экскурсия при произношении звука к.
2

Оно сохраняется довольно долго, чтобы дать ученику передышку перед последующим повторением звука. Глухой ученик видит все эти движения и старается путем подражания воспроизвести их. Затем снова «вскрытые» полости рта и гортани закрываются — ученик видит обычную картину произношения.

Артикуляционный фильм нами разработан в 2 вариантах: 1) сюжетный фильм и 2) фильм-кольцовка.

Цель сюжетного фильма — заинтересовать глухого ученика и во впечатляющей его ситуации общения людей не только показать в динамике внутренние механизмы артикуляции, но и вовлечь его в произношение данного звука, сначала произвольное, а затем произвольное путем подражания видимой на экране артикуляции.



Рис. 4. «Вершина» при произношении звука к.

Артикуляционный фильм-кольцовка — это показ на экране изолированной артикуляции для сознательного подражания ей глухим ребенком. Кольцовка может вращаться любое время, предоставляя глухому возможность лучше разглядеть и многократно повторять данную артикуляцию.

О формировании голоса и произношения с привлечением аппаратов и наглядных пособий на основе и других анализаторов подробно изложено в упомянутых трудах Ф. А. Рау и Ф. Ф. Рау. Используя в начальном этапе формирования звуков зрение как ведущий анализатор, нельзя забывать большой роли кинестезического анализатора в последующем.

Из практики известно, например, что слепо-глухонемые неплохо овладевают артикуляцией исключительно на этой основе.

Постепенно включаясь по мере овладения глухим артикуляцией через глаз и тем самым совершенствуясь, кинестезический анализатор все больше и больше вытесняет зрительный анализатор и превращается в основной фактор, воспроизводящий и контролирующий произношение глухого. Поэтому, применяя кинофильм, нельзя ограничиваться пассивным зрительным восприятием, но обязательно следует требовать от ученика произношения данного звука.

Методика применения кинопособий при обучении глухих произношению

1. Применение сюжетного фильма.

Как уже сказано, первым применяется сюжетный фильм, который является, таким образом, вводным во всех случаях занятий. Сначала показывается более простой фильм как для восприятия, так и для воспроизведения артикуляции звука *а*. Предварительно проводится следующая подготовка глухого ребенка к восприятию фильма.

1. Освоение ребенком рисуночного профиля артикуляции *а*, желательно выполненного в красках (лучше показать муляж этой артикуляции). Ученику последовательно показываются губы, зубы, язык, небо, гортань на рисунке (муляже) и на себе. После показа учителем на рисунке одного из органов произношения ученик показывает его на себе и для усиления и уточнения восприятия обводит пальцем рисунок или ощупывает артикуляцию на муляже.

2. Демонстрация кольцовки артикуляции *а* без требования произнесения звука, но с показыванием указкой отдельных элементов артикуляции: движений губ, языка, мягкого неба, гортани, струи воздуха при вдохе и выдохе. Показывая на экране выдыхательную струю, учитель вначале одновременно произносит *а* с выдохом на руку ученика.

3. Инструкция к восприятию предстоящего сюжетного фильма.

Учитель. Сейчас мы будем смотреть кинокартину (указывает на экран). Что увидите, то потом будете делать сами (объясняется устно, дактильной речью, жестами).

4. Показ сюжетного фильма.

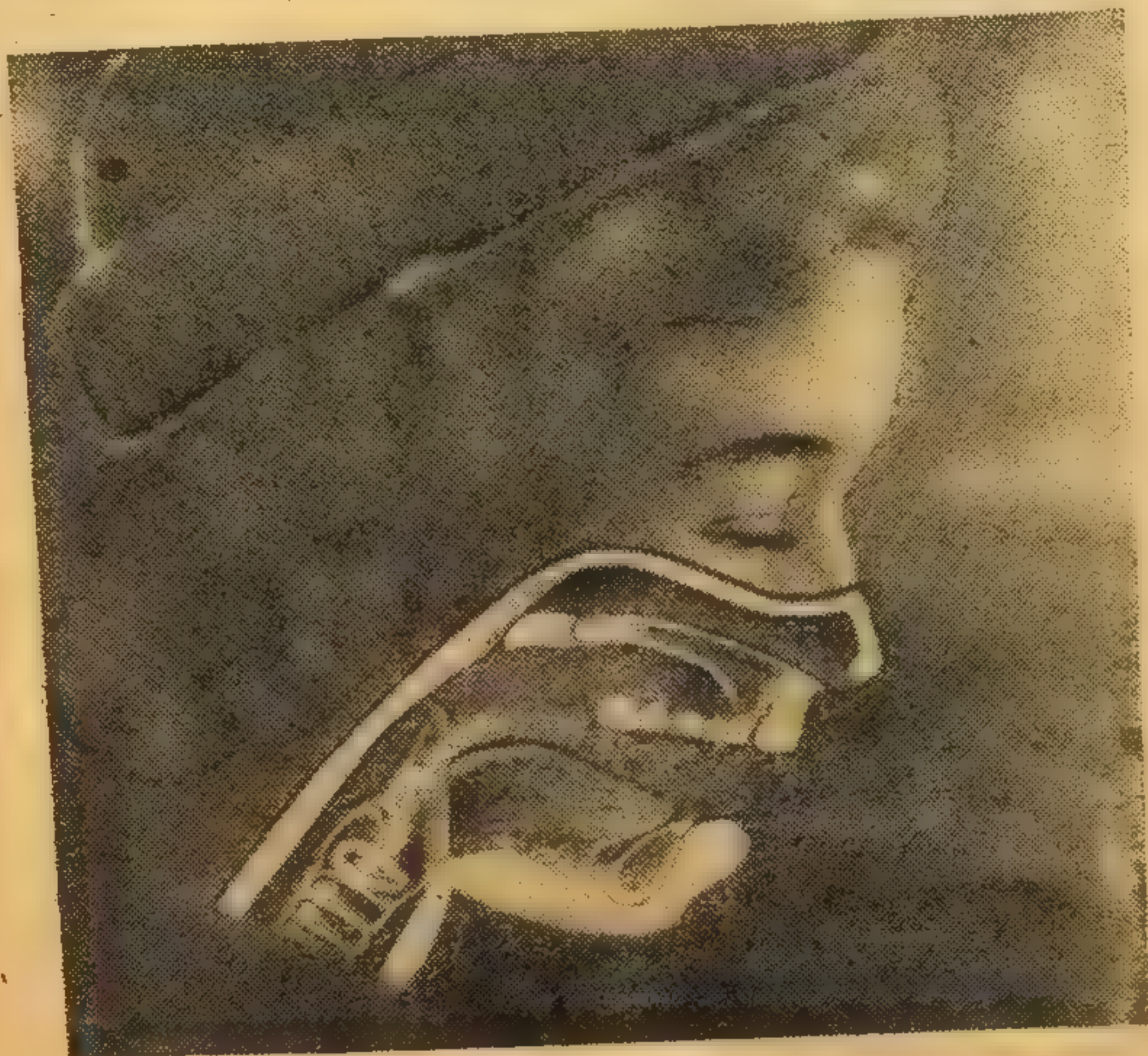


Рис. 5. Баюканье ребенка.

Содержание фильма. Мать зимой на скамейке в сквере баюкает ребенка: *а-а-а*. Виден выходящий из рта пар, а затем и движение языка, гортани (мультипликация) (рис. 5). К матери подходит глухая девочка и смотрит на баюканье. Мать прикладывает ее руку к своей гортани, к груди. Девочка уловила вибрацию (утвердительно качает головой) и вместе с матерью произносит *а-а-а* и рукой показывает ее на себе. Мать передает ребенка девочке и предлагает побаякать его. Она, подражая матери, садится на скамейку и баюкает младенца — *а-а-а*.

Первый раз фильм демонстрируется без каких-либо объяснений, чтобы не разбить целостного восприятия его.

Сразу же при повторном показе учитель произносит звук *а*. При этом он поворачивает свою голову то в профиль, то лицом в сторону учеников. По временам он указкой отмечает на экране те или иные моменты в артикуляции (см. выше), чтобы фиксировать на них внимание детей.

Некоторые дети младшего возраста, наблюдая баюканье, произвольно начинают произносить звук *а*.

После показа фильма детям предлагается воспроизвести все виденное. Поочередно распределяются роли матери и ребенка, «младенец» (кукла) передается матери.

Дети охотно играют. Звук *а* звучит естественно, без напряжения. Учитель поправляет ошибки, время от времени обращаясь к кольцовке или кино книжке (см. стр. 103).

В тех случаях, когда использование только кинофильма или кино книжки не дает нужного результата, применяются обычные методические приемы. К ним обращаются при неспособности ученика придать органам речи положение, зрительно воспринимаемое с экрана. Известно, что недостаточно только пассивно наблюдать движение, чтобы точно воспроизвести его — надо поупражняться в нем, притом нередко по специальной методике. В данном случае проводится гимнастика языка, губ, дыхания или голоса, смотря по западению

той или иной функции, вплоть до механического оформления того или иного речевого движения.

Однако и в этих условиях положительная роль кинофильма сохраняется благодаря четкому зрительному представлению о целенаправленном речевом движении, оно скорее и точнее усваивается.¹

Закрепление полученного звука *а* в речи осуществляется общепринятыми методами.

После усвоения при помощи фильма звука *а* таким же образом воспроизводится звук *у* как наиболее резко по



Рис. 6. Произнесение звука *у*.

артикуляции отличающийся от звука *а*.

Такой переход обосновывается учением И. П. Павлова: при выработке условных рефлексов следует идти от более

¹ Насколько часто придется прибегать к обычным приемам, к каким именно и какие здесь установятся соотношения, покажет практика школы. Несомненно одно, что всегда обучение глухих произношению надо начинать с демонстрации фильма.

грубых дифференцировок как более легких для мозга к более тонким и, следовательно, трудным, требующим достаточно развитого торможения.

Содержание сюжетного фильма «Звук у»: Учительница (для повышения интереса и большей доходчивости ее роль играет слышащая ученица V кл.) показывает глухому ученику на макете паровоза гудок в действии. Из гудка идет пар, причем весь гудок вибрирует (утрировано, чтобы было видно глухому). Затем учительница сама гудит, приглашая мальчика подражать ей. При этом на некоторое время ее щека как бы тает, и становится видна артикуляция внутри рта и гортани. Появляется на экране только контур лица учительницы с вдыхаемой и выдыхаемой струей воздуха. Мальчик не понимает задания. Тогда она гудит перед его рукой, дует на вырванный из прически волос, прикладывает его руку к своей гортани. Мальчик догадывается, в чем дело, и издает звук *у* (рис. 6). Затем ему еще раз показывается гудящий паровоз. Он радостно многократно вместе с учительницей издает гудение, т. е. звук *у*, и оба с гудением *у* двигаются вокруг паровоза, имитируя поезд. К ним на ходу «прицепляется» еще одна девочка.

Усвоение по сюжетным фильмам звуков *а* и *у* создает благоприятные условия для овладения остальными звуками непосредственно по кольцовкам: дети уже осознали сущность периферического механизма звукопроизношения.

Обучение произношению отдельных звуков по кинокольцовкам¹

На основе применяемой в настоящее время системы приближенных фонем артикуляционный фильм используется при обучении произношению следующих звуков: *а, о, у, э, и, ы, т, д, к, г, с, з, ш, ж, л, р*, а также некоторых звуко сочетаний (*ау, уа* и т. п.).

Последовательность же звуков зависит от плана работы в каждой учебной четверти в данном классе.

Приготовительный класс.

1-я четверть: *а, т, у, л, с, о*.

¹ Распределение по классам и четвертям учебного года и подбор речевого материала заимствованы из книги: Ф. Ф. Рау, Руководство по обучению глухонемых произношению, изд. АПН РСФСР, М., 1960.

Проверяемые звуки

Проверочные для этих звуков

Слова

Слоги

а	папа	па
т	Тата, тут	та, ат
у	Ау! суп	пу
с	оса, суп	са, ту
л	лампа, стол	ла, ол
о	Вова стол	по

Слова произносятся путем называния соответствующих предметов или их рисунков.

2-я четверть: и, к, ш, э.

Проверяемые звуки

Проверочные для этих звуков

Слова

Слоги

и	Пила	пи
к	Кот, платок	ка, ки, ок
ш	Шапка	ша, ши
э	Мел	пе

3-я четверть: р.

Для проверки. Слово: руки; слог: ра, ар.

IV четверть: Закрепление всего пройденного.

I класс.

1-я четверть: з.

Для проверки. Слова: замок, зонтик, зубы, зеркало, резинка; слог: за, зо, зу, зе, зи; засазаса...

2-я четверть: д, ж, г.

Для проверки:

д: вода, дом, подушка, девочка, один; да, до, ду, де, ди; ада, адо, аду, аде, ади; датадата...

ж: Пожар, жёлудь, жук, Женя, лыжи; жа, жо, жу, же, жи; ажа, ажо, ажугу; жашажа...

г: нога, голубь, гуси, Гена, сапоги; га, го, гу, ге, ги; ага, аго; гакагака...

3-я четверть: ц, ч.

Для проверки:

ц: огурец, курица, цыпленок, яйцо, цветок; цац, оц, уц, эц, иц, ца, цо, цу, це, ци; ац-ас, оц-ос, уц-ус, эц-эс, иц-ис; ца-са, цо-со, цу-су, це-се, ци-сы; цасацаса...

ч: мяч, ключ, чашка, чулок, девочка; ач, оч, уч, эч, ич; ча, чо, чу, че, чи; ач-аш, оч-ош; уч-уш, эч-эш, ич-иш; ча-ша, чо-шо, чу-шу, че-ше, чи-ши; чашачаша...

4-я четверть: закрепление пройденного.

II класс: ы.

Для проверки: бык, сын, сады, рыбы; бы-пы; вы-фы, гы-кы и т. д.; бып — пыф, гык, сыт.

В последующих классах киноартикуляции применяются избирательно для коррекции дефектов тех или иных звуков.

Применение кинопособия при обучении слиянию звуков в слогах и словах

После усвоения звуков *а* и *у* демонстрируется фильм-кольцовка артикуляции *ау* с одновременным показом картины, изображающей ауканье в лесу.

Здесь особенно важно указать детям на плавный переход звуков одного к другому (на одном выдохе, без пауз между ними) с ударением на *у*. После усвоения *ау* показывается фильм-кольцовка *уа*, отображающая плач ребенка. Одновременно показывается соответствующая картина.

В обоих случаях обращается внимание учеников движением указки по экрану на непрерывность выдоха и движения языка при переходе от одного звука к другому. Такими упражнениями предупреждаются широко распространенные в речи глухих призвуки (вклинивание неясных гласных звуков между согласным и гласным и другими комбинациями звукосочетаний). Подобные упражнения проводятся и со словами, в которых особенно часто наблюдаются разные призвуки [шап(ы)ка, в(э)д(ы)руг и т. п.].

Во всех подходящих случаях правильно произносимое слово сочетается с соответствующей записью буквами и показом дактильными знаками.¹

Примеры из практики применения кинофильма при обучении глухих детей произношению

Детский сад глухих. Тоня (5 л.) сразу по кольцовке по своей инициативе произнесла звук, похожий на среднее между *а* и *э*. После вторичного показа фильма все четверо (Галя, 7 л., Миша, 7 л., Вова, 5 л., и Тоня) овладели правильным *а*.

В процессе занятий с другой группой дошкольников (Аня, 5 л., Люся, Вова и Люда — 6 лет) все они с большим вниманием, «впиваясь», смотрели на предварительно показанный сюжетный фильм артикуляции *у*. Все без особой стимуляции с нашей стороны сразу узнали и правильно произнесли звук *у*.

Дети по кольцовке артикуляции *к* узнали и верно произнесли звук *к*. Только Люда сначала произнесла *к*, нажимая, как ее учили, на язык.

¹ Со слышащими артикуляционное кино используется по несколько измененной методике, в которой большую роль играет словесное объяснение, особенно же подражание по слуху произношению учителя в момент демонстрации фильма. Это относится и к применению кинокнижки.

В новом учебном плане дефектологических факультетов в подготовке учителей раздел обучения произношению резко усилен.

пальцем. Но, посмотрев многократное артикулирование на фильме звука *к*, впервые, по свидетельству ее сурдопедагога, стала произносить этот звук без помощи пальца.

Звук *р* по кольцовке никто не воспроизвел — уж очень сложная и трудная для детей артикуляция, все очень пристально наблюдали дрожание кончика языка, с усилием беззвучно выдыхали, а Люся после повторной демонстрации фильма показала пальцем, что у нее не дрожит язык.

Положительный эффект этой демонстрации состоял в возникновении у детей яркого зрительного образа артикуляции звука *р*, что является базой для образования на последующих занятиях нужных двигательных реакций. Случай с звуком *р* показывает, что при трудных артикуляциях недостаточно иметь ясное зрительное ощущение движения — необходимо, кроме того, наличие соответствующих кинестезических ощущений. Последнее достигается специальными упражнениями органов речи.

Звук *ш* Люся очень скоро впервые и достаточно ясно стала произносить, что привело к восторгу сурдопедагогов. Остальные в основном уловили артикуляцию звука, но произносили недостаточно ясно.

Из экспериментов видно, что 1) и глухие дошкольники даже в пятилетнем возрасте, не имевшие представлений о таких сложных артикуляциях, как *р* и *ш*, способны понять и воспроизвести их по фильму; 2) они проявляют при этом большой интерес и активность; 3) долго не устают (эксперимент длился около часа).

Сопровождавшие детей воспитательницы и сурдопедагоги заявили, что такой фильм вполне доступен для глухих дошкольников и может принести им большую пользу при обучении произношению, развивает у них инициативу, подражательность. Особенно важно то, что они видят на фильме скрытые движения органов речи.

Приготовительный класс школы глухих. Трое учеников (Вера, Юра, Миша) поняли по фильму артикуляцию звука *а* и после первоначальных ошибок (га-га вместо *а-а* и т. п.) в конце занятия произносили *а* правильно.

I класс школы глухих. Занятия проведены с 4 учениками. У двоих были неправильны звуки *у*, *р*, *к* и *л*, у остальных — *р*, *к*, *л*. Звуком *у* по вводному сюжетному фильму артикуляции оба ученика овладели в течение 1—2 занятий. Остальные звуки изучались по кольцовкам. Звук *к* каждый ученик усвоил в разное количество занятий (в одно занятие, в 2, 3, 6 и 10). Звук *л* трое стали произносить после первого, а один — после 10 занятий.

В трудных случаях применялись и обычные приемы.

II класс школы глухих. Пример обучения ученика II класса, произносившего звук *р* увулярно. Опытный и очень добросовестно относящийся к своей работе сурдопедагог в течение 3 лет добился только грубого рокота, вызываемого движением пальца под языком («бала-лайка»). На первом занятии Алеша улыбался, глядя на фильм, и всем своим видом показывал, что он так сделать не может, и сделал привычную вибрацию с пальцем. Наблюдение показало, что вследствие длительной вибрации с пальцем весь выдох расходовался на нее, а с удалением пальца из-за истощения выдоха прекращалась на нее, а с удалением пальца из-за истощения выдоха прекращалась и вибрация, тонически ненапряженный кончик языка при этом сразу падал вниз. Внимание Алеша было обращено на нужное положение языка и длительность выдоха, изображенных на фильме. На втором занятии, следя за фильмом, Алеша мог производить после удаления пальца, по инерции, короткую вибрацию и слог *ра*. На третьем занятии уже без кино (кольцовка пришла в негодность) стал произносить *р* без пальца. Успех был засвидетельствован в школе учителем Алеша и завучем. Таким образом, несмотря на закоренелость неправильной артикуляции (около 3 лет), под воздействием зрительного образа правильной артикуляции в течение 3 занятий двигательный стереотип был переделан.

III класс школы глухих. Б-ва Л., увидев на сюжетном фильме мультипликацию артикуляции а, по своей инициативе произнесла звук а. После показа кольцо с этой же артикуляцией и остальные три ученика этого класса овладели правильным произношением звука а.

V класс школы глухих. У Вовы и Гали произношение звука а приближалось к э (оттянут и выгорблен язык), у Валерика а звучал гнусаво. Все трое к концу первого занятия исправили свои ошибки. Оставалось закрепить успех.

X класс школы глухих. Ученик X класса Р-в, произносивший р как ы, сразу понял фильм и на втором занятии правильно уловил и воспроизвел по фильму моменты вдоха и выдоха и пытался с поднятым кончиком языка произнести р, но безуспешно. Этот эксперимент убедительно показал трудность преодоления неправильной артикуляции, закрепленной многолетней практикой. Но и в этом случае сказывалось положительное влияние кинофильма. Ученик, опираясь на зрительный образ артикуляции р, в течение всего занятия стремился двигательным воспроизвести его, контролировал им свои движения.

2. КИНОАртиКУЛЯЦИОННАЯ КНИЖКА

Кроме фильма в обычном смысле этого слова, мы сконструировали еще одно аналогичное наглядное пособие — артикуляционную кинокнижку («карманное кино»). Здесь нами использованы давно известные до появления кино забавные «живые» книжки.



Рис. 7. Киноартикуляционная книжка.

В книжке на лицевой стороне каждого листа имеется фото отдельных элементов артикуляции определенного звука; эти элементы многократно в соответствующей последовательности повторяются в книжке. Корешок книжки удерживается левой рукой, а большим пальцем правой руки производится

сильный нажим на правый край книжки так, что она выгибается дугой вверх, и другие ее страницы, быстро выскальзывая из-под большого пальца одна за другой, самоперелистываются от первой до последней. Создается впечатление повторяющейся артикуляции данного звука (рис. 7).

Опыт показал, что даже дошкольники старшего возраста после 2—4 проб вполне овладевают этим приемом.

Лучше пользоваться такой книжкой после показа артикуляционного кинофильма. Можно применять ее и без кинофильма, но предварительно следует объяснить сущность рисунка, как это делается перед демонстрацией артикуляционного фильма (см. стр. 96).

Положительной стороной книжки является ее портативность, возможность для ученика пользоваться ею в любое время и неограниченно упражняться в произношении нужного звука. Книжка повышает его активное внимание к артикуляции, вызывает спортивный задор. Она в известной степени может заменить артикуляционный кинофильм, если почему-либо в школе его нет.

Недостатком при использовании такой книжки является быстрое изнашивание ее при небрежном употреблении, возможность частой потери и затруднения в случаях необходимости дать ученику методические указания (не так удобно привлекать внимание его к тем или иным моментам артикуляции и т. п.).

Методика. Показав ученикам книжку в действии, надо назвать ее «карманным кино» и объяснить, что это кино поможет им научиться правильно говорить.

Если в школе нет артикуляционного кинофильма, то объясняется сущность рисунка (см. выше). После этого обучают учеников пользоваться книжкой. Затем уже, перелистывая указанным способом книжку, ученик одновременно многократно произносит данный звук, точно воспроизводя артикуляцию его. В остальном поступают так, как и в работе с кинофильмом. При отсутствии достаточного количества кинокнижек их легко размножить путем фотокопий, особенно, если в школе имеется переплетный станок.

ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Во всех случаях применения кинофильма дети быстро осваивают содержание фильма, отдельные моменты артикуляции звука.

2. При этом методе занятий дети не только проявляют повышенную активность, интерес и положительный эмоциональный подъем, что не всегда наблюдается при обычных методах, но пользуются фильмом сознательно, обращаясь

к нему, когда у них «не выходит» нужная артикуляция. Они видят в нем живое движение органов речи, живой двигательный образ звука.

3. Благодаря повышенному интересу и легкости метода ребенок освобождается от скучной и часто непонятной обязанности повторять за учителем нечто неопределенное, неясное. Ему не приходится испытывать неприятное вмешательство пальца, шпателя или зонда. Поэтому ученик может продуктивно заниматься на уроке более продолжительное время (дети на эксперименте начинали уставать, терять интерес к делу лишь после 50—60 минут занятий вместо 10—15 минут при обычных условиях).

4. Фильм позволяет сочетать групповую работу с индивидуальной: пока учитель проводит индивидуальную работу с одним учеником, остальные, следя за фильмом, или упражняются самостоятельно в произнесении данного звука (в основном усвоившие его), или только закрепляют зрительное восприятие его артикуляции.

5. Проведенные разнообразные по целям и задачам эксперименты над различного возраста глухими дошкольниками и школьниками с врожденной или ранней глухотой, не имеющими значимых для речи остатков слуха, убедительно доказывают большую эффективность применения кинофильма как наглядного пособия при обучении глухих детей звукопроизношению (вызывание, постановка и коррекция звуков).

Намного облегчается и упрощается и педагогический труд, сокращается время обучения, результаты же достигаются более совершенные, чем при обычных методах.

6. Кинофильм безусловно может быть с пользой применен и в случае логопедической работы со слышащими косноязычными, особенно с тугоухими, умственно отсталыми и алаликами. Большую роль здесь играет подражание по слуху.

7. Применение кинофильма не исключает обычных методов постановки и коррекции звуков, если в этом возникает потребность, особенно в случаях недостаточно развитой у ребенка речевой моторики.

8. Наилучшая эффективность фильма достигается тогда, когда у ребенка отсутствуют упрочившиеся неправильные артикуляции. Поэтому необходимо начинать постановку новых звуков обязательно с показа фильма. Экспериментально установлено, что глухие дети, особенно дошкольники, скорее и лучше усваивали впервые показанную им на фильме артикуляцию, чем дети, уже обучавшиеся произношению другими приемами, но неправильно усвоившие его.

9. Кинофильм может быть использован и при прохождении фонетики как в массовой, особенно в специальной школе, так и в высших учебных заведениях.

Предлагаемые наглядные пособия впервые вводятся в практику школы глухих. Поэтому можно предвидеть, что при реализации их возникнут известные трудности. Возможно, что потребуются некоторые усовершенствования как самих пособий, так и методов их применения. В этом и будет заключаться творческий подход сурдопедагога к делу. Новое нередко внедряется в жизнь с трудом и, следовательно, требует известного напряжения сил и воли. Нельзя забывать и того, что неудачи часто вызываются неумелым обращением с новым или недооценкой его.

В заключение следует отметить, что артикуляционный фильм и кино книжку с соответствующими методическими изменениями можно успешно применять для коррекций произношения у слабослышащих и у нормально слышащих детей в процессе логопедической работы с ними. Он может быть использован и при обучении иностранцев русскому языку. У артикуляционного фильма большое будущее.¹

¹ О времени поступления в продажу кинофильма и кино книжки будет оповещено в печати.

МЕТОДИК
РАЗВ

Задачей
стеме знани
питания че
максималь
ностью.

Одним
использова
усвоению г
лит детей
развивает
дает возмо
смотренног
и обобщен
всякое дру

Преиму
пособиями
эмоционал
развитию
в процесс

его содер
Содерж
ного иссл
вита реч
З а д а ч
нов метод
Речи в шко

А. И. УСЫНИНА

МЕТОДИКА РАБОТЫ С КИНОФИЛЬМОМ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Задачей школы для глухих является обучение детей системе знаний на основе развития у них словесной речи и воспитания через нее логического мышления, что возможно при максимальном оснащении педагогического процесса наглядностью.

Одним из видов такой наглядности является кинофильм, использование которого помогает сознательному, активному усвоению глухими словесной речи, а это постепенно переводит детей от конкретного мышления к абстрактному. Кино развивает у глухих детей интерес, повышает внимание, создает возможность адекватно представить содержание просмотренного фильма, позволяет сделать правильные выводы и обобщения. Кино используется в помощь учителю, как всякое другое наглядное пособие.

Преимуществом кинофильма перед другими наглядными пособиями является динамичность изображения. Сильное эмоциональное воздействие на глухих учащихся способствует развитию словесной речи, вызывая речевую активность их в процессе демонстрации кинофильма и во время бесед по его содержанию.

Содержанием статьи является описание экспериментального исследования применения кинофильма на уроках развития речи.

Задача исследования: определение общих принципов методики применения кинофильма на уроках развития речи в школе глухих детей.

Эксперимент проводился учителями V—XII классов 1-й ленинградской городской школы для глухих детей на протяжении ряда лет (с 1957/58 по 1960/61 учебный год), а также студентами III и V курсов дефектологического факультета ЛГПИ им. А. И. Герцена во время педагогической практики как в данной школе, так и школах для глухих детей периферии.

Анализ 900 ученических письменных работ и занятий с кинофильмом на уроках говорит о посильности их выполнения глухими детьми, о большом интересе, проявленном ими при проведении этой работы. В процессе просмотра кинофильмов и бесед по ним дети настолько включаются в жизнь героев кинофильма, как будто сами являются участниками воспринимаемых ими действий и событий.

Работа над составлением рассказа по кинофильму должна занять такое же место в обучении глухих, как составление рассказа по картине или серии картин, как изложение по прочитанному тексту.

Последнее положение требует экспериментальной проверки, но впечатление, которое создается от применения кинофильма, позволяет сделать такое предположение.

Эксперимент организован следующим образом. Разработана общая схема проведения урока на основе схематических планов, изложенных в работе Н. Д. Каноныкина и Н. А. Щербаковой «Методика преподавания русского языка в начальной школе»,¹ и высказываний сурдопедагогов, изложенных в «Книге для учителя школы глухонемых»,² в процессе исследования несколько измененных и дополненных.

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКОВ С КИНОФИЛЬМОМ

На уроки с применением кинофильма необходимо отвести больше времени, чем на уроки развития речи по составлению рассказов по картине или серии картин. При планировании этой работы нужно учесть: 1) что за день или за несколько дней до просмотра кинофильма необходимо провести предварительную работу с детьми; 2) что кинофильм просматривается на уроках два-три раза; 3) что перед письменным рассказом должен обязательно составляться устный рассказ, а после анализа его проводится работа по предупреждению ошибок. Уроки с применением кинофильма могут проводиться два-три подряд или в течение одной-двух недель в зависимости

¹ Н. Д. Каноныкин и Н. А. Щербакова, Методика преподавания русского языка в начальной школе, Учпедгиз, Л., 1955, стр. 620—621.

² Книга для учителя школы глухонемых, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 175.

от года обучения, объема материала кинофильма, словарного запаса учащихся, их развития и других особенностей.

Эти уроки надо планировать заранее в учебном плане и потому, что для проведения их требуется специальная подготовка:

1) Оборудование класса киноаппаратом, экраном для демонстрации кинофильмов, шторами для полного или частичного затемнения (в школе для глухих все классы, в крайнем случае — некоторые из них, должны быть оборудованы для работы с кинопроекционной аппаратурой).

2) Выбор кинофильма. Специальных кинофильмов для школ глухих, к сожалению, нет, поэтому нужно использовать имеющийся фонд кинофильмов для начальной школы и детских садов. Однако и этих кинофильмов, в частности для работы на уроках развития речи, совершенно недостаточно. Нужно настойчиво ставить вопрос перед Министерством просвещения о создании и выпуске специальных кинофильмов, несложных по содержанию и небольших по объему, без текстов, для школ глухих детей.

3. Обработка материала после просмотра кинофильма учителем, которая состоит из: а) установления объема словаря и выборе методических путей объяснения новых слов, б) примерного рассказа, который учитель составляет для себя и который может быть использован как образец в случае затруднения учащихся при составлении рассказа по просмотренному кинофильму, в) составление плана беседы по содержанию просмотренного кинофильма, г) примерные планы для составления учениками устных и письменных рассказов по кинофильму.

4. Подбор дополнительных наглядных пособий: картин, схем, макетов и т. д.

Нами были составлены примерные планы работы с применением кинофильма на уроках развития речи (составление рассказа) по следующим кинофильмам: «Верный друг», «Находка», «Дикий утенок», «Встреча в лесу», «Вася, Петя и Шарик».

В нескольких случаях рассказы составлялись по отдельным фрагментам из кинофильмов: «Весна», «Лето», «Осень», «Зима». Например, из кинофильма «Зима» фрагменты «Метель», «Зимние забавы», «Вешки и др. Цель уроков — развитие речи и мышления.

Задача урока определялась годом обучения, возрастными и индивидуальными особенностями глухих детей, развитием класса и словарным запасом детей.

Например, в IV и V классах задача уроков развития речи, на которых просматривался кинофильм и раскрывалось его содержание в беседе, состояла в рисовании картинных пла-

нов. Такие планы были нарисованы учащимися к кинофильмам: «Верный друг», «Вася, Петя и Шарик» и к другим.

В V и VI классах давалось задание составить устный рассказ по одной из частей кинофильма. Так, например, по кинофильму «Лето» были составлены рассказы к фрагментам: «Летние работы в колхозе», «Гроза» и др.

По кинофильму «Верный друг» картинные планы были составлены к отдельным частям, например, «Случай на рыбалке» (дети идут на рыбалку, они удят рыбу, мальчик вытащил крупную рыбу, кукла упала в воду, собака спасла куклу).

В VII—XII классах задание состояло из сочинения по кинофильмам «Верный друг», «Вася, Петя и Шарик» и др. Степень его самостоятельности определялась годом обучения и развитием учащихся класса.

Уроки развития речи проводили по следующей системе.

1. Предварительная работа.
2. Словарная работа.
3. Первый просмотр кинофильма.
4. Беседа по содержанию просмотренного кинофильма и составление плана (в VIII—XII классах).
5. Повторный просмотр кинофильма.
6. Составление плана, особенно в VI—VIII классах (можно включить после повторного просмотра кинофильма).
7. Работа над заглавием.
8. Устный рассказ по коллективно составленному плану (в VI—VII классах), по плану самостоятельно составленному учащимся (в VIII—XII классах).
9. Письменный рассказ по кинофильму (в VI—XII классах) или составление рисуночного плана (в IV—V классах).
10. Анализ ошибок учащихся.
11. Работа над ошибками на уроке.
12. Заключительная работа по просмотренному кинофильму во внеклассное время, так как школы для глухих в большинстве с интернатами.

Эта работа проводится под руководством воспитателя и его воспитательной группе.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С КИНОФИЛЬМОМ

В 1-й ленинградской городской школе для глухих детей уровень развития учащихся позволил проводить работу с кинофильмом в более короткие сроки. Наличие словарного запаса и знания учащихся сделали возможным сокращать всту-

пительные беседы в VII—VIII классах и совсем не проводить их в IX—X классах. В старших классах письменному рассказу не всегда предшествовал устный рассказ, глухие учащиеся после краткого разбора содержания кинофильма хорошо справлялись с самостоятельным сочинением. Работа с кинофильмом в IV—VII классах носила исключительно обучающий характер, а в IX—XII — контрольный.

Просмотр кинофильма проводился в одном из затемненных классов, в котором объединялись два, а иногда и три параллельных класса. После просмотра учащиеся расходились по своим классам, где с ними проводилась беседа по содержанию кинофильма. Затем так же проводился повторный просмотр.

В новолadoжской школе для глухих детей (Ленинградская обл.) работа с применением кинофильма «Верный друг» проводилась в течение недели (с 17 по 24 февраля 1958/59 учебного года) силами студентов-практикантов V курса дефектологического факультета.

17 февраля была проведена вступительная беседа о летних впечатлениях детей. Были привлечены в качестве наглядных пособий красочные картины, изображающие природу летом, купанье в реке, сбор ягод и плодов. На эту работу отводился один урок. 24 февраля три урока были проведены по следующему плану:

1. Первый просмотр кинофильма «Верный друг».
2. Вопросы учащихся к учителю и друг к другу по содержанию кинофильма.
3. Беседа по раскрытию его содержания. В процессе беседы проводилась словарная работа.
4. Вторичный просмотр кинофильма.
5. Составление плана рассказа.
6. Придумывание заглавия к рассказу.
7. Устный рассказ учащихся по плану.
8. Составление письменного рассказа по кинофильму.

Не успевшие написать рассказ в классе сделали это во время выполнения домашних заданий в воспитательской группе под контролем студентов.

Когда работа по составлению письменного рассказа по кинофильму проводится впервые, учитель разъясняет цель предстоящей работы на уроках развития речи:

— Дети, вы будете смотреть кинофильм (кинофильм называется ни в начале, ни при просмотре, чтобы использовать это для придумывания заглавия), а потом писать рассказ.

Учитель прибегает к графическим приемам и обращает внимание детей на доску.

Примерное оформление доски:

Дата _____

(Оставляется строчка для заглавия)

Рассказ по кинофильму

П л а н

1. _____
2. _____
3. _____ и т. д.

При проведении первого эксперимента глухие дети заявили, что писать рассказ трудно, мимикой показали, что лента движется, много действий, трудно запомнить. После выполнения этой работы учащиеся с большим интересом и желанием занимались на подобных уроках.

В дальнейшем перед каждым уроком ставилась конкретная цель занятия. Так, например, перед проведением словарной работы учитель сообщил детям:

— Мы будем узнавать новые слова, которые нужно запомнить и употреблять, когда будете рассказывать или писать рассказ по кинофильму.

Перед просмотром кинофильма, после которого будет анализироваться его содержание, учитель предупреждает учеников:

— Смотрите внимательно кинофильм и запомните, что вы видели. После просмотра кинофильма будем беседовать о нем.

При повторном просмотре кинофильма учитель снова напоминает учащимся, что нужно смотреть кинофильм внимательно, так как «будем составлять план, рассказывать и писать рассказ». Раскроем содержание этапов работы по развитию речи с кинофильмом.

1. Предварительная работа

Предварительная работа может заключаться:

- 1) во вступительной беседе,
- 2) сообщении предварительных сведений учителем,
- 3) изложении краткого содержания кинофильма,
- 4) проведении экскурсии перед просмотром кинофильма,
- 5) проведении наблюдений.

Вступительная беседа, если она коротка, может проводиться на этом же уроке, перед просмотром кинофильма, накануне просмотра или за несколько дней до просмотра.

Так, например, во всех классах ленинградской школы для глухих вступительная беседа к кинофильму «Верный друг» была очень коротка, так как было известно, что дети владеют достаточным словарем, чтобы мыслить словами, что учащиеся легко поймут содержание кинофильма, так как читали рассказы на аналогичные темы, и смогут ответить на вопросы учителя после первого или после второго просмотра кинофильма.

В некоторых классах при разборе содержания после первого просмотра составлялся и план.

В новолadoжской школе для глухих вступительная беседа проводилась за два или три дня до просмотра кинофильма. В процессе беседы учитель выяснил, каковы представления детей о рыбной ловле, о прогулках в лес, о сборе ягод, о дружбе детей с собакой. Во время беседы учитель демонстрировал картины, которые помогали учащимся вспомнить летние впечатления.

До просмотра такого кинофильма, как «Дикий утенок», в условиях школы, имеющей пришкольное хозяйство, или сельской школы, можно провести длительное наблюдение за наседкой, за цыплятами или утятами и их повадками. Можно провести наблюдение за отлетом птиц осенью, в том числе диких уток. Можно организовать наблюдения и уход за наседкой, высиживающей цыплят, подложить утиное яйцо и наблюдать, когда выведутся цыплята и появится утенок. Если такие наблюдения организовать невозможно, учитель сам сообщает детям о сроках высиживания утят и цыплят и их повадках.

Подобная вступительная беседа проводилась перед просмотром кинофильма «Дикий утенок» в VII—IX классах ленинградской школы и была примерно такого содержания:

Вопросы к учащимся класса для выяснения их представлений и словаря:

1. Каких домашних птиц вы знаете?
2. Какая это птица? (открывается таблица, на которой изображена курица с цыплятами).
3. Где живет курица?
4. Как курица выводит цыплят? Где устраивает гнездо? Сколько дней курица сидит на яйцах?
5. Чем питаются курица и цыплята?
6. Как передвигается курица? Умеет ли она летать? Хорошо ли летает? Почему?
7. А это какая птица? (демонстрируется чучело или картина с изображением утки).
8. Где живет утка?
9. Как передвигается?
10. Чем питается утка?
11. Кого выводит утка? Где устраивает гнездо? Сколько дней сидит на яйцах?
12. Какие животные враги птиц?

После ответов детей учитель сообщает им, что курица — домашняя птица. Она живет при доме, во дворе. Летает курица плохо, тело тяжелое, крылья короткие. Бегает курица хорошо, быстро. Куры едят зерна, крошки, червяков. Курица несет яйца. Курица сидит на яйцах 21 день. Она — наседка. Из яиц выводятся цыплята.

Дикая утка живет на болоте, озере, на реке. Утка хорошо летает и плавает. У нее сильные крылья и перепонки на лапах. Она любит воду. Осенью утки улетают на юг. Утка устраивает гнездо недалеко от воды. На яйцах утка сидит 29 дней. Из яиц утки выводятся утята.

Перед работой с кинофильмами «Встреча в лесу», «Приключения трех медвежат», «Пятнашка», «Лисенок-малышка» и другими кинофильмами о диких животных рекомендуется провести экскурсию в зоопарк, зоомузей, чтобы учащиеся наблюдали, как себя ведут дикие звери, узнали, каков их внешний вид, получили бы реальное представление об этих животных. В крайнем случае необходимо рассмотреть их на картинах. В том случае, если диалоги звукового фильма истолковываются глухими неверно или непонятны им, можно рассказать краткое содержание его.

Например, когда Вася открывает дверцу серванта и вынимает тарелку с хлебом, мать его спрашивает: «Где ты взял щенка?» Вася ставит тарелку с хлебом обратно, а глухие дети истолковывают это движение как запрещение матери взять еду для щенка: «Мама сказала: нельзя брать хлеб» или «Мама запретила Васе кормить щенка», «Мама сказала: Вася, не трогай пищу».

Не понимают дети и разговора в тот момент, когда Петя с отцом отгадывают кличку Шарика. Не понимают, что сказала девочка Пете, когда просила его дать приказание Шарика служить, о чем говорили Вася с Петей в конце фильма, и т. д.

2. Словарная работа

Словарная работа может проводиться на разных этапах урока: во время предварительной работы перед просмотром кинофильма, во время просмотра кинофильма, если учащиеся затрудняются в понимании происходящего (например, при просмотре кинофильма «Приключение на реке» возникло такое затруднение), во время беседы по содержанию просмотренного, во время составления плана и во все те моменты, когда требуется объяснить глухим новое или забытое ими слово.

Так, например, к кинофильму: «Верный друг» в предварительной беседе объяснялись слова: щенок, плотик, сачок,

венки, рыболовы; ползать, плести. Составлялись предложения с этими словами. В тех классах, где слово «щенок» считали знакомым детям и не составляли с ним предложений, учащиеся в письменных работах сделали много ошибок: «дети нашли щенке»; «дети кормили щенка молоком»; «щенка прыгнула в воду» и т. д. Много ошибок сделали дети и в слове плотик (в тех классах, где не проводилось работы с этим словом). Это слово было написано как «плонтик», «плотиник», «плотник» и т. д. Там, где не обратили внимания на глагол «ползать», в ученических работах встречаются такие предложения: «Змея убежала в лес»; «Змея пошла от детей»; «Змея ускакала...» и т. д.

Во время беседы по содержанию кинофильма «Петя, Вася и Шарик» явилась необходимость объяснить глухим детям такие слова: намордник, поводок, бульдог, сбила машина, обратился (к дворнику, к старушке...), объявление (написал, наклеил) и т. д.

Четкость проведения словарной работы, оснащенной необходимой наглядностью, и усвоенные в результате ее новые слова дают глухому возможность при просмотре кинофильма мыслить словами.

3. Первый просмотр кинофильма

После первого просмотра кинофильма нужно дать учащимся время подумать, чтобы улеглись возникшие мысли и полученные впечатления, и уже потом проводить беседу по содержанию просмотренного.

Интересно, что учащиеся VII классов ленинградской школы после просмотра кинофильма «Верный друг» (работа в классе проводилась впервые) спросили, можно ли задавать вопросы учителю и после просмотра фильма. Они задали такие вопросы:

1. Как называется кинофильм?
2. Как зовут мальчиков? Можно ли придумать имена?
3. Как зовут девочку?
4. Ребята зовут надо?
5. Овчарка собака или нет?
6. Щенок чей, волка или нет?
7. Чья собака? Какой породы собака?
8. Дедушка рыбак или рыболов можно?
9. Можно ли придумать заглавие к кинофильму?
10. Мальчик пожимал лапу, верно?

При просмотре звукового кинофильма «Вася, Петя и Шарик», который глухие воспринимают только зрительно, учащиеся даже X, XI, XII классов возникли вопросы:

1. О чем был разговор у матери и Васи?
2. О чем говорил Петя с отцом?

3. Что спрашивал мальчик у старушки?
 4. О чем говорил Вася с дворником?
 5. О чем разговаривали дети?
 6. О чем спросила девочка?
 7. Что сказали мальчики? и т. д.
- (Вопросы записаны в формулировке детей).

Это внесло дополнение в план нашей работы, и после просмотра кинофильма мы стали спрашивать, есть ли у детей вопросы. Вопросов всегда было много.

4. Беседа по содержанию просмотренного кинофильма

Беседа по содержанию кинофильма должна быть подробной, так как работа с кинофильмом на уроках развития речи в школе для глухих, как уже сказано, носит обучающий характер.

В некоторых классах учащиеся написали работу плохо, потому что в беседах уделили мало внимания анализу содержания и осмыслению просмотренного кинофильма. В новоладожской школе, например, беседа, проведенная студентами в двух седьмых классах по первой части кинофильма «Верный друг», была подробной, а остальные три части были разобраны схематично, и поэтому учащиеся первую часть написали подробно, а остальные кратко.

Примерные планы бесед по содержанию кинофильма «Верный друг»:

1. Когда и где это было?
2. Что делали дети на реке?
3. Кого они увидели, где был щенок?
4. Что сделали дети?
5. Кто помог детям спасти щенка и как рыболов помог ребятам?
6. Как заботились дети о щенке (куда они его принесли, чем кормили, что сделали для щенка)?
7. Сколько времени прошло? Каким стал щенок?
8. Куда однажды пошли дети?
9. Что случилось с девочкой на реке?
10. Что сделала собака? (Верный, Дружок)
11. Куда пошли дети с реки?
12. Что они увидели на опушке леса?
13. Как дети собирали землянику (или что стали делать дети на опушке леса?).
14. Почему испугалась девочка?
15. Кто спас девочку от змеи? (Как Верный защитил девочку от укуса змеи?).
16. Как дети благодарили собаку (Верного, Дружка...)?

В IX—XII классах ленинградской школы глухих беседа проводилась по плану, который был дан в записи на доске перед просмотром фильма.

1. Летний день.
2. Дети на реке.
3. Кого они увидели на реке?
4. Дети спасли щенка.
5. Как дети заботились о щенке?
6. На рыбной ловле.
7. Возвращение домой.
8. Сбор ягод на опушке леса.
9. Почему испугалась девочка (Верочка, Таня...)?
10. Кто спас девочку?
11. Можно ли назвать собаку верным другом детей и почему?

По такому же плану беседа проводилась студенткой И. Н. Моренец в VII классе ростовской школы для глухих детей во время педагогической практики в 1958 году.

К кинофильму «Дикий утенок» беседа по раскрытию содержания была примерно такова:

1. Где и когда происходило событие (где и когда было то, что вы видели в кино?).
2. Где устроила гнездо дикая утка?
3. Что было в гнезде?
4. Кто искал птицу в лесу?
5. Что нашла лисица?
6. Как она разорила гнездо дикой утки?
7. Что уцелело в гнезде?
8. Что делали в лесу дети? Придумайте имена мальчику и девочке.
9. Почему лиса убежала от гнезда?
10. Что нашли дети в гнезде?
11. Куда они пошли?
12. Где сидела наседка?
13. Куда дети положили утиное яйцо?
14. Как они это сделали? (что сделал мальчик, почему курица сошла с гнезда, что сделала в это время девочка?).
15. Через сколько дней вылупились цыплята?
16. А утенок?
17. Куда однажды пошли дети?
18. Кого они погнали к берегу озера?
19. Что делал утенок?
20. Как себя чувствовала курица?
21. Какое время года наступило?
22. Что стало с утенком?
23. Где он проводил время?
24. Куда осенью улетели утки?
25. Что сделал утенок?
26. Как дети отнеслись к отлету утенка?

Примерный план бесед по содержанию кинофильма «Находка»:

1. От кого Анна Ивановна получила деньги?
2. Как она потеряла деньги?
3. Где и как пионеры нашли деньги?
4. Как они поступили с находкой?
5. Куда заявила Анна Ивановна о своей потере?
6. Как она поблагодарила пионеров?

5. Повторный просмотр кинофильма

Повторный просмотр кинофильма имеет большое значение. Зрительное восприятие образов и событий, данных в динамике, создает интерес у глухого ученика. После подробного разбора содержания впервые просмотренного кинофильма учащиеся с большим интересом и вниманием смотрят кинофильм вторично, сопровождая свои впечатления словесными репликами. Они видят и запоминают то, что могло ускользнуть из поля зрительного восприятия при первом просмотре. Внимание глухих сосредоточивается на пропущенном, они всматриваются в кадры кинофильма, отыскивают новое, исправляют неверно воспринятое.

Перед повторным просмотром учитель дает задание:

— Смотрите кинофильм внимательно, думайте: сколько частей в кинофильме, как назвать каждую часть?

Такое задание учит обобщать, отыскивать главное, соблюдать последовательность в изложении действия.

Планы после повторного просмотра в V—VII классах составлялись коллективно и индивидуально, в VIII—XII классах — только индивидуально в различных формулировках. Необходимо отметить, что во всех классах дети были очень активны.

Образцы планов по классам:

В IV классах коллективно составлен такой план.

1. Как дети на реке спасли маленького щенка?
2. Как они заботились о щенке дома?
3. Как собака спасла куклу?
4. Как собака спасла маленькую девочку от змеи?

Кроме того, был составлен рисуночный план, оформленный в книжку-самоделку (8 страниц).

Рисунок.

Дети пошли на реку
Ребята плавают

Рисунок.

Дедушка и Миша вскочили в лодку
и поплыли к плоту

Рисунок.
Они сделали конуру

Рисунок.
Дети ловят рыбу

Рисунок.
Собака спасла куклу

Рисунок.
Дети пошли в лес
Они нашли ягоды

Рисунок.
Девочка увидела змею
Дети убили змею

Рисунок.
Дети сплели умной собаке венок

VI класс.

Коллективно составленный план рассказа по кинофильму
«Верный друг».

1. Мальчики спасли щенка.
2. Дети заботились о собаке.
3. Собака спасла куклу.
4. Собака спасла девочку.

VII класс. Учащиеся писали рассказ также по такому
коллективно составленному плану:

1. Дети спасли щенка.
2. Уход за щенком.
3. Верный спас куклу.
4. Верный спас девочку от змеи.

VIII класс. Учащиеся составили план самостоятельно и дали его в трех вариантах.

I вариант

1. Дети спасли щенка.
2. Ухаживали за щенком.
3. Случай на реке.
4. Случай в лесу.

II вариант

1. Дети спасли щенка на реке.
2. Забота о щенке.
3. Собака спасла куклу девочки.
4. Собака спасла девочку от опасной змеи.

III вариант

1. Ребята спасли маленького щенка.
2. Дети заботливо ухаживали за щенком.
3. Рекс (Зигур, Султан, Герой...) спас куклу на реке.
4. Рекс (Зигур, Султан, Герой...) спас Надю (Лялю, Олю...).

Учащиеся IX классов ленинградской городской школы написали 49 работ и дали 13 самостоятельных вариантов плана.

Вот некоторые из них:

1. Спасение щенка.
2. Забота о нем.
3. Спасение куклы.
4. Спасение девочки.

1. Случай на реке.
2. Уход за щенком.
3. Спасение куклы.
4. Собака спасла девочку.

1. Спасение щенка на реке.
2. Забота о щенке.
3. На рыбалке.
4. Спасение девочки в лесу.

1. Летом в деревне.
2. Случай на реке.
3. Забота о щенке.
4. Спасение куклы.
5. Случай с девочкой.

В X—XII классах планы также составлялись совершенно самостоятельно после первого просмотра фильма.

Некоторые примеры:

XII класс.

1. Спасение ребятами щенка.
2. Забота ребятшек о щенке.
3. Год спустя.
4. Трезор спасает куклу девочки.
5. Трезор спасает девочку.
1. Купанье ребят на реке.
2. Спасение щенка рыболовом и Петей.
3. Заботы о щенке дома.
4. Спасение собакой куклы и девочки.
5. Благодарность ребят.

1. Щенок в безвыходном положении.
2. Спасение щенка и забота о нем.
3. Случай на рыбалке.
4. Встреча девочки со змеей.

Приведенные планы по одному кинофильму показывают развитие речи учащихся в зависимости от года обучения.

7. Работа над заглавием

Работа над придумыванием заглавия представляет большой интерес, так как она показывает, насколько учащиеся поняли основную идею кинофильма, как они умеют обобщать. Работа над придумыванием заглавия проходила с большим интересом (при просмотре кинофильмов как в первый, так и во второй раз пропускалось заглавие). В старших классах дети давали заглавие после первого же просмотра кинофильма, в VI—VIII классах после разбора содержания, в некоторых случаях после составления плана.

Так, к кинофильму «Верный друг» были придуманы следующие заглавия: Собака — верный друг; Верный друг детей; Дети и собака; Дружба детей с собакой; Верный; Приключения детей и собаки; Собака Верный (Рекс, Герой, Джек...) и ребята и целый ряд других. Каждый старался придумать заглавие, а то и два-три.

К кинофильму «Вася, Петя и Шарик» также было придумано много заглавий. Вот некоторые из них: Как нужно ухаживать за собакой; Плохой уход Васи и хороший уход Пети за Шариком; Как жилось Шарiku у двух мальчиков; Почему Шарик сбежал от Васи? Петя хорошо заботился о Шарике и т. д.

К кинофильму «Дикий утенок»: Найденыш; Подкидыш; Заботливая наседка; Неблагодарный приемный и др.

8. Устный рассказ

Устный рассказ в школе глухих до VIII класса (включительно) обязательно должен предварять письменный.

Учитель направляет мысль глухих учащихся по правильному пути, учит опускать детали, мелкие подробности, которые загромаждают рассказ, исправляет речь и ошибки учащихся, тренирует их в навыке чтения с губ, привлекая класс к «слушанию» отвечающего.

9. Сочинение или письменный рассказ по просмотренному кинофильму

После большой предварительной работы учащиеся охотно приступают к письму рассказа. Рассказы лучше всего писать в классе, чтобы можно было видеть, насколько дети овладе-

ли словесным материалом для самостоятельного оформления его в письменной форме.

Составление рассказов по кинофильму как вид домашнего задания целесообразно проводить под контролем воспитателя, во время практики можно поручить это студенту.

Примерные работы учащихся

Рассказ ученицы _____ Б. 7 класса.

П л а н

1. Спасение щенка.
2. Забота о щенке.
3. Случай с куклой на реке.
4. Происшествие на опушке леса.
5. Возвращение домой.

Это было летом на реке. Погода была прекрасная. Дети пришли к реке. Они разделись и бросились в воду. Дети плавали, брызгались и болтали ногами. Другие дети играли в салки около реки. Вдруг они увидели, что по реке поплыл плот, а на нем был маленький щенок. Дети закричали: Щенок на плоту! Щенок на плоту! Щенок упал в воду и барахтался. Они решили спасти его. На реке был дедушка. Он сидел в лодке и ловил рыбу. Один мальчик подбежал к нему и попросил помочь спасти щенка. Дедушка согласился. Мальчик взял сачок, прыгнул в лодку и они подплыли к щенку. Дедушка греб веслами, а мальчик вытащил щенка сачком. Дети принесли щенка домой. Там они накормили его молоком и хлебом. Дети построили конуру, принесли и положили траву в конуру, чтобы было тепло и мягко щенку. Дети называли щенка Друж-вая. Дети с собакой пошли на рыбную ловлю. Мальчики взяли удочки, а девочка взяла с собой куклу. Дети пришли к реке. Мальчики сели на берег, закинули удочки и следили за поплавками. Девочка играла на берегу около воды с куклой. Она нечаянно поставила куклу в воду. Кукла поплыла по воде дальше. Девочка заметила, что кукла поплыла по воде, закричала и заплакала. Мальчики услышали крик и подбежали к девочке. Собака бросилась в воду, подплыла к кукле, схватила ее и вытащила куклу. Девочка обрадовалась и схватила куклу. После рыбной ловли дети пошли в лес за ягодами. Там они собирали ягоды. Маленькая девочка села на траву отдыхать, положила на колени с ягодами и чистила ягоды. Неожиданно из камней выползла гадюка и хотела ужалить девочку. Девочка увидела гадюку, замерла от страха и заплакала. Мальчики быстро взяли палки и подбежали к ней. Собака увидела гадюку, залаяла, бросилась к ней и разорвала ее на части. Дети очень обрадовались спасению девочки и погладили собаку. Дети сплели венок из цветов, надели собаке на шею и отправились по дороге домой.

IX класс. Рассказ по кинофильму «Дикий утенок».

ПОДКИДЫШ

П л а н

1. Голодная лиса разорила гнездо дикой утки.
2. Дети подложили яйцо дикой утки под наседку.
3. Цыплята вывелись, наконец вывелся и утенок.
4. Как провел утенок лето.
5. Утенок улетает со стайей диких уток.

Дело было весной. Дикая утка устроила гнездо под кустом около болота, вывела яйца и она села на яйца. Вдруг голодная лиса прибежала к утке, она хотела схватить ее, но утка неожиданно слетела вверх и улетела. А лиса лизала яйца. В лесу были дети Катя и Вова. Катя собирала красивые цветы, а Вова ловил насекомых сачком. Они услышали крик утки и оглянулись. В небе улетала утка. Дети прибежали к гнезду, лиса испугалась и убежала. Ребятам было жалко утку. Они взяли одно яйцо и унесли домой. Дома они положили яйцо под наседку. Прошло несколько дней, из яиц вылупились цыплята, а дикое яйцо осталось. Ребята пришли в сарай, они хотели посмотреть дикого утенка, но утенок не появился. Потом на следующий день утенок вылупился из яйца. Катя и Вова отпустили цыплят и утенка на двор. Утенок бегал по двору, ел червей, а цыплята с курицей клевали зернышки. Дети принесли миску с рисом, цыплята клевали рис, а утенок не хотел клевать вместе с цыплятами и пил воду. Вова поймал его и поднес к миске, утенок ел кашу. Потом дети погнали наседку к реке, утенок бросился в воду, плавал с радостью, он ловко поймал червей и съел их. Наседка увидела его, бросилась к утенку, но она не умела плавать. Прошло лето, наступила осень. Дети опять погнали утенка на реку, утенок уже вырос и стал большой. Утка плавала по воде и увидела на небе стаю диких уток, она тоже полетела к диким уткам. Дети помахали им руками.

XII класс. Ученик Т. Д.

Сочинение по кинофильму «Вася, Петя и Шарик».

П л а н

1. Подарок Васе от дяди.
2. Шарик и Вася.
3. Пропажа щенка.
4. Нашелся хороший хозяин.
5. Встреча Васи с Петей.

Дело было осенью. От дяди Коли Вася получил подарок — маленького щенка. Он понес щенка домой. Дома Вася попросил разрешения — оставить у себя дома щенка. Мама согласилась с просьбой сына, но предупредила его, если он не будет аккуратным мальчиком и хорошим хозяином щенка, то щенок будет плохим. Вася должен был позаботиться о щенке. Щенок, которого звали Шариком, был интересный и красивый. Спустя месяц, как щенок жил у Васи, он подрос. Но Вася оказался не хорошим хозяином. Он забывал накормить щенка, редко выводил Шарика на улицу. Однажды Вася вернулся из школы домой и дома он увидел свою комнату в беспорядке. На полу валялись клочья разорванной Шариком бумаги. Щенок играл, мордой тыкал в ботинки. На это было забавно смотреть. Вася немного убрал в комнате, но в это время его товарищи взяли Васю играть в настольный хоккей. Он бросил все и убежал. Щенок остался в доме. Ему хотелось есть. Шарик искал себе еду, но не мог ее найти. Случайно он попал в прихожую и сел у двери. Когда кем-то отворилась дверь, Шарик незаметно выскочил на площадку и с радостью побежал на улицу. Но навстречу ему встретился бульдог и своим злобным лаем напугал Шарика. От испуга Шарик побежал на мостовую, где было большое движение. Он попал под машину, ему покалечило живот. Его нашел другой мальчик по имени Петя и взял к себе домой. Дома Петя забинтовал живот щенку. Петя не знал его имени. Он называл щенка разными кличками, но наконец щенок услышал слово «Шарик» и послушно голову повернул к новому хозяину. Петя очень заботливо ухаживал за ним, часто Шарика брал с собой на прогулку. Петя дома занимался дрес-

сировкой Шарика. И Шарик выполнял небольшие просьбы за маленький кусочек сахара. Как-то раз Петя с Шариком гулял в парке и сел на скамейку, вдруг один мальчик, а это был Вася, заметил, что щенок — его Шарик. Он подбежал к владельцу щенка и сказал, что его щенок. Петя не стал спорить, согласился с условием — поставить щенка подальше от скамейки и позвать его. К кому подойдет, «если к тебе подойдет, — ты его хозяин».

Тогда Вася обрадовался и стал окликнуть его. Но щенок не шевелился, не пошел к бывшему хозяину. После этого Петя позвал его добрым голосом и щенок бросился к нему, повилял хвостом. В Пете щенок чувствовал доброго заботливого хозяина. Васе стало обидно. Петя увидел расстроенное лицо Васи и он предложил ему дружить. Так возникла дружба между Васей и Петей.

10. Анализ ошибок учащихся

Работа завершается оценкой сочинений учащихся, анализом ошибок и работой над ними.

В качестве иллюстрации можно привести в сокращенном виде уроки студентки V курса В. В. Петуховой во время педагогической практики в новоладожской школе для глухих детей.

Тема урока: Работа над ошибками по сочинению «Верный друг».

Цель: добиться, чтобы учащиеся правильно строили предложения, ярче выражали свои мысли, грамматически верно оформляли слова и предложения.

П л а н

1. Организационный момент — 1 м.
2. Анализ стилистически построенных предложений и оценка содержания сочинения — 10 м.
3. Анализ грамматических ошибок в сочинениях. Работа над ошибками (фронтальная работа с использованием классной доски) — 20 м.
4. Запись работы в тетрадях — 13 м.
5. Задание на дом — 1 м.

Хорошо написали Боря Горкин, Люся Большеротова, но есть ошибки. Очень хорошо написала Лена Басонова. Написано все по порядку, предложения построены правильно, много прилагательных.

Читаю сочинение, а затем предлагаю посмотреть на доску. На доске написано: Как написать лучше.

1. Щенок стал большой.

Щенок стал большой, красивой, умной собакой.

2. Вокруг стоял лес.

Вокруг стоял высокий, могучий лес.

3. Вдруг выползла змея.

Вдруг выползла страшная, огромная (противная, неприятная) змея.

Спрашиваю, какие предложения лучше. Ученики говорят, что вторые предложения лучше. Урок продолжается

— Валя Новоселова и Сухарников неправильно строят предложения. Иди к доске, Володя, подумай, как правильно написать: «Миша щенка сачком выловил».

Володя пишет: «Миша выловил щенка сачком».

Учитель. Правильно. Сначала пишем подлежащее, потом сказуемое, а дальше второстепенные члены. Ребята, что значит купаться?

Ответ. Купаться — плавать, нырять, брызгаться.

Учитель показывает на картине купающихся детей, затем говорит:

— Большеротова, Никитин и Новоселова описали все события по порядку и правильно, но сделали много ошибок. Сейчас разберем. Иди к доске, Новоселова.

На доске написано:

1. Собака был умн...
2. Дружок был умн...

Учитель. Найди существительное в первом предложении.

Ответ. Собака.

Учитель. Какой род?

Ответ. Женский род.

Учитель. Какой падеж?

Ответ. Именительный падеж.

Учитель. Какое окончание в слове был... и умн...

Ответ. Окончание -а, -ая (была умная).

Так же разбираем второе предложение. У доски Никитин.

На доске: Таня громко закричал...

Учитель. Найди существительное.

Ответ. Таня.

Учитель. Какой род?

Ответ. Женский род.

Учитель. Найди глагол.

Ответ. Закричал...

Учитель. Какое окончание у глаголов прошедшего времени женского рода?

Ответ. Окончание — -а (закричала).

Подобным образом разбираем следующие предложения:

Они погладил... собаку и пожал... ей (что?) лап...

Вызываю Горкина.

На доске: Собака стала (что делать?)... (лаять) на змею.

и т. д.

Задание на дом. Никитину и Новоселовой переписать правильно без ошибок сочинения.

Анализ ученических работ позволяет выделить три основных категории грамматических ошибок:

1. Нарушение согласования определений с подлежащим (Щенок вырос, стал большую, умную собаку).

2. Нарушение согласования подлежащего и сказуемого. (Собака был умный; Они погладили собаку и подал ей лапу; Таня громко закричал).

3. Нарушение управления глаголов (Мальчик приказал собаку взять куклу; Таня увидел змея и закричала; Мальчики собирали земляника).

4. Отсутствие или неправильное употребление предлогов (Таня увидела ... землянику змею; Собака залаяла ... змею; Собака побежала ... девочку; Кукла поплыла на реке).

12. Заключительная работа по просмотренному кинофильму

Во внеклассное время в воспитательной группе можно продолжить работу по просмотренным кинофильмам:

1. Составить альбом рисунков по кинофильму. Даже во II—III классах эта работа посильна детям.

Так, например, по кинофильму «Приключение трех медвежат» учащиеся в группе из 26 человек (III классов) нарисовали по 8 картинок — 2 детей; по 4 картинки — 8, по 3 картинки — 5, по 2 картинки — 4 и остальные 7 детей по одной картинке с зарисовкой нескольких эпизодов кинофильма.

2. Составить книжки-самоделки для внеклассного чтения.

Примером такой книжки является самоделка по кинофильму «Верный друг», составленная учеником IV класса новолодожской школы Славой Л. Книжка состоит из 8 страниц, на которых изображены рисунки с подписями следующего содержания.

1. Щенок упал в воду.
2. Вася и рыбак ловят щенка сачком.
3. Дети пошли с мокрым щенком.
4. Миша строит конуру, Оля кормит щенка.
5. Дети пошли на рыбалку.
6. Собака вытащила куклу из воды.
7. Собака лаяла на змею. Оля громко плачет.
8. Дети идут домой.

3. Записи кратких впечатлений о просмотренных кинофильмах.

Ученик VIII класса С. П. пишет: «Мы смотрели кинофильм «Верный друг». В кинофильме рассказано, как пионеры спасли щенка и вырастили его. Собаку назвали Рекс. Рекс ходил с мальчиками на реку. Он спас куклу.

В лесу дети собирали землянику. Ползла змея. Девочка испугалась. Рекс громко лаял. Змея убежала в лес. Рекс был умный. Мне понравился Рекс и дети.

4. Чтение рассказов, аналогичных по содержанию просмотренному кинофильму, и другие виды работ.

ВЫВОДЫ

Анализ работ учащихся, мнения учителей, активно участвовавших в наших экспериментах, и наши личные наблюдения позволяют сделать следующие выводы:

1. Применение кино на уроках развития речи в школах для глухих детей имеет большое образовательное и воспитательное значение.

2. Динамичность и эмоциональность кинофильмов побуждает глухого ученика к словесной речи, обогащает его словарь, учит глухого мыслить словами.

3. Кинофильм может быть использован во всех классах школы глухих при условии соответствия его содержания возрастным интересам учащихся и их словарному запасу.

4. Все имеющиеся кинофильмы по развитию речи в начальной школе и в детском саду для слышащих детей необходимо использовать на уроках и в школе глухих детей.

5. Министерство просвещения должно безотлагательно заняться вопросом создания специальных кинофильмов для школ глухих.

6. Всем школам необходимо приобрести кинопроекторы и создать условия для работы с ними: обучить учителей, воспитателей и воспитанников старших классов обращаться с киноаппаратурой, оборудовать классы шторами или частичным затемнением, штепсельными розетками и т. д.

ОБУЧАЮЩ

Изложение п
ста является од
письменных рабо
и детей учатс
вильно и в опре
рассказа. С пом
грамотность, рас
служат целям ид
ческого воспитан
творческих задат

Интересные м
еще П. Д. Енько
естественному сп
дей системе пись
ним учащимся за
дают рассказ, чит
новый, неизвестны

Енько советует
иных, в том ч
дела, объясняя
проверка тетрад

П. Д. Енько,
ему способу, т. 1, раз
Зак. 116

Л. М. БЫКОВА

ОБУЧАЮЩЕЕ ИЗЛОЖЕНИЕ В VI—VII КЛАССАХ ШКОЛЫ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Изложение прочитанного учащимися литературного текста является одним из наиболее распространенных видов письменных работ в школе. В процессе работы над изложением дети учатся логически последовательно мыслить, правильно и в определенном порядке передавать содержание рассказа. С помощью изложений учащиеся укрепляют свою грамотность, расширяют жизненный кругозор. Изложения служат целям идейно-политического, нравственного и эстетического воспитания, способствуют возникновению и развитию творческих задатков и стремлений детей.

Интересные мысли о работе над изложением высказывал еще П. Д. Енько в «Методике обучения глухонемых речи по естественному способу». Он рассматривал изложение в общей системе письменных работ и предлагал давать глухонемым учащимся задания по сокращению рассказа. «Вначале дают рассказ, читанный и разработанный с учителем, потом новый, неизвестный ученикам. Учитель назначает число строк, более которого не должно быть сокращение».¹

Енько советует учителю проверять письменные работы учащихся, в том числе и изложения, только один раз в 2—3 недели, объясняя это тем, что учитель всегда перегружен, а проверка тетрадей — очень трудоемкая работа.

¹ П. Д. Енько, Методика обучения глухонемых речи по естественному способу, т. 1, раздел «Систематическое обучение», 1907, стр. 278.

Мы считаем, что проверять все работы, особенно изложения, надо систематически, так как только при этом условии можно добиться положительных результатов.

Правильно, что Енько требует от учителя тщательной проверки и анализа ученических работ, но нельзя давать учащимся, как он рекомендует, заучивать наизусть все проверенные учителем работы. В младших классах можно давать учащимся заучивать некоторые работы как образцы правильной речи и для обогащения словаря, который еще беден в это время, но в старших классах, на наш взгляд, этого делать не следует, так как заучивание развивает только механическую память и не дает хороших результатов. Образцом же красивой правильной речи для учащихся старших классов может послужить почти любая книга.

Енько рекомендует проводить изложения в старших классах 3—4 раза ■ год. Этого, конечно, мало. Например, за три учебные четверти 1960/61 учебного года в 1-й ленинградской городской школе глухих детей ■ VI классе было проведено 49, а в VII классе — 36 изложений.

Енько пишет, что учитель должен радоваться любому словесному творчеству глухих учащихся, а потому «ни поощрять, ни порицать учащихся за избранный способ сокращения не следует: учитель должен обращать внимание только на грамматическую правильность изложения и на верную передачу смысла». ¹ А разве не важна форма передачи содержания текста? Почему учитель не может одобрить более удачный вариант изложения мыслей? Учитель должен это делать, так как поощрение способствует повышению активности детей на уроках, что позволяет учителю добиться лучших результатов в своей работе. Следует сделать, например, замечание по поводу неудачно составленного предложения, объяснить, как построить его лучше.

М. Е. Хватцев в работе «Письменная речь глухонемых в ее соотношении с устной речью» в противовес Енько говорит о большом значении своевременной помощи учителя в подыскании слов, систематических исправлений в тетради, поощрений ученика за употребление им новых слов, серьезно и интересно поставленной работы над синонимами.

М. Е. Хватцев рекомендует требовать от учащихся «различных редакций одной и той же фразы, абзаца или целого рассказа». ²

¹ П. Д. Енько, указ. соч., стр. 279.

² М. Е. Хватцев, Письменная речь глухонемых в ее соотношении с устной речью. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1940, т. 38, стр. 200.

Н. М. Кабешкина в работе «Изложение в старших классах в школе глухонемых»¹ говорит о выборе доступных для глухонемых учащихся текстов для изложений по содержанию, форме, объему, рекомендует давать учащимся VI класса готовый план в виде вопросов, а в конце года — в виде повествовательных предложений. Автор этой работы явно недооценивает возможности самостоятельной работы шестиклассников в составлении плана рассказа. Практика убеждает нас в том, что ученики VI класса сами могут под руководством учителя составить план рассказа.

Надо заметить, что учителя школ глухих часто неправильно оценивают возможности своих учеников и излишне часто оказывают им помощь — подсказывают, недостаточно требуют от детей самостоятельности, не заставляют и не учат их самостоятельно, творчески думать. Именно об этом пишет Н. Г. Морозова: «Вся школьная практика обучения строится так, что глухонемой школьник идет на поводу у учителя».²

Далее Морозова отмечает, что глухонемые учащиеся должны самостоятельно излагать свои мысли и составлять план изложения, а школа не дает ученикам такой практики. В итоге, пишет Морозова, учащиеся, окончившие VII классов школы глухонемых, с трудом выражают свои мысли.

Именно поэтому в процессе обучения глухих учащихся устной и письменной речи учителю необходимо разумно сочетать обучающую и самостоятельную работу над изложением. Учителя же школ глухих увлекаются изложениями обучающего характера и очень редко проводят самостоятельные изложения.

В данной статье мы не могли остановиться на всех работах, посвященных разработке нашей темы, но из сказанного нами и из остальных методических материалов видно, что в литературе методика работы над изложением освещена очень слабо. В имеющихся же трудах совершенно не отражена система работы над изложением, не показано, как она усложняется при переходе учащихся из класса в класс, не раскрыты приемы анализа текста и фразеологической работы над ним, нет методики проведения орфографической подготовки к изложению, самостоятельной проверки учащимися своих работ и т. д.

Мы полагаем, что именно это и является причиной того, что глухие учащиеся VI—VII классов затрудняются в пра-

¹ Н. М. Кабешкина, Изложение в старших классах в школе глухонемых, сб. «Вопросы обучения и воспитания глухонемых детей», М., 1940.

² Н. Г. Морозова, О самостоятельной письменной речи глухонемого школьника, Уч. зап. МГПИ, им. В. И. Ленина, 1947, т. 49, вып. 3, стр. 276.

вильном изложении содержания прочитанного рассказа: опускают главное, подробно излагают второстепенное, мало используют образную речь, допускают большое количество синтаксических и орфографических ошибок, к тому же в их работах заметно большое влияние книги.

Задача обучения глухого изложению состоит в том, чтобы научить его понятно для окружающих своими словами передавать содержание данного ему текста, в результате чего добиться более самостоятельного изложения прочитанного материала.

Для выработки у школьников твердых навыков грамотной письменной речи необходимо систематически проводить изложения обучающего характера, умело сочетая их с самостоятельными изложениями, разнообразить виды и приемы проведения этих работ, возбуждать инициативу и интерес учащегося к ним.

На уроках обучающего изложения надо учить учащихся подробно и кратко передавать содержание прочитанного рассказа, ■ том числе и осложненного различными грамматическими заданиями (изменение лица, числа и т. д.).

Тексты для изложений должны соответствовать интересам школьников и быть связанными с изучаемыми в школе предметами. Тексты нужно брать понятные для детей, дающие им знания и воспитывающие их. Так, ■ VI классе можно использовать для изложений такие рассказы, как «Отец и сын» по Л. Н. Толстому, «Золотая осень» по Ушинскому, «Приемыш» по Мамину-Сибиряку и др.; ■ VII классе — «Подвиг» по Фадееву, «Одна беседа» Льва Кассиля, «Памятник» А. Пушкина.

Эти и другие подобные тексты можно найти ■ Сборниках статей для изложения для школы глухих,¹ для нерусских школ,² для массовой школы.³

С целью изучения методики проведения обучающего изложения нами было проведено в 1960/61 учебном году специальное исследование.

В процессе данной исследовательской работы мы поставили перед собой следующие задачи: изучить методику работы над обучающим изложением и проследить ее влияние на развитие навыков самостоятельной письменной речи.

¹ Кузьмина и Ушакова, Сборник статей для изложения в школе глухонемых, Учпедгиз, 1953.

² В. М. Чистяков, Сборник изложений для III—IV классов нерусских школ, Учпедгиз, 1954.

³ П. О. Афанасенко, Е. И. Кореневский, И. И. Шапошников, Сборник статей для изложения, Учпедгиз, 1952; А. И. Борисова-Елкина, В. В. Иванова, Н. В. Милаков, Сборник статей для изложений, Учпедгиз, 1958.

С этой целью нами наблюдались уроки развития речи седьмых классах 1-й ленинградской городской школы для глухонемых детей. О наиболее удачных, с нашей точки зрения, уроках мы расскажем в настоящей статье.

Очень интересно прошли в VII классе (учительница Б. Л. М.) уроки обучающего изложения по рассказу «Как Маруся научилась ходить».¹ Приводим текст изложения:

Маленькая Маруся долго не ходила, лишь ползала. На руках не сидит, все просится на пол. Пустят ее — она и ползает, скоро-скоро.

Была у них большая лохматая собака Барбос. Когда Маруся остается одна, Барбос стережет ее: ляжет на полу, смотрит, как девочка ползает, и никому чужому не дает подойти к ней. Маруся подползет к Барбосу, станет теревить его за лохматую шерсть. Барбос лежит, не шевелится, только хвостом помахивает.

Раз Маруся крепко уцепилась за шею Барбоса и долго не отпускала. Собака тихонько поднялась и встала. Маруся поднялась вместе с нею. Барбос сделал два шага вперед, и Маруся, держась за его шею, тоже переступила ножками. Собака еще подвинулась, и Маруся вместе с ней. На другой день повторилось то же. Марусе это так понравилось, что она подзывала к себе Барбоса, потом цеплялась за него, вставала на ножки, и собака вела ее. Так Маруся научилась ходить.

На эту работу было отведено два урока.

1. Первый урок начался со вступительной беседы.

Учитель. Вы сейчас какие, большие или маленькие?

Ученики. Большие.

Учитель. Вы ходить умеете?

Ученики. Умеем.

Учитель. Хорошо ходите?

Ученики. Хорошо.

Учитель. Всегда были большими?

Ученики. Были маленькими.

Учитель. Было время, когда вы не умели ходить?

Ученики. Было.

Учитель. Кто вас учил ходить?

Ученики. Мама меня учила ходить.

Учитель. Как она учила?

Ученики. Брала за руку и водила по комнате.

Учитель. Откуда ты знаешь?

Ученики. Мама рассказывала.

Учитель. Дома узнайте все, как вас учили. Когда начали ходить? Сегодня мы прочитаем, как научилась ходить девочка Маруся, кто ее учил?

Ученики. Мама.

Учитель. Нет.

Ученики. Сестра.

Учитель. Нет. Кто?

Ученики. Кто?

Учитель. Собака.

Ученики. Как?

Учитель. Вцепилась в шерсть собаки и ходила. Хотите узнать?

Ученики. Да.

¹ П. О. Афанасенко, Е. И. Кореневский, И. И. Шапошников, Сборник статей для изложения, стр. 70. Учпедгиз, 1952.

Уже с первых слов учителя весь класс был очень заинтересован предстоящей на уроке работой. Беседа прошла очень быстро, живо и интересно, подготовила учащихся к восприятию нового рассказа.

2. Самостоятельное чтение рассказа учащимися.

3. Анализ текста. Учитель обращает внимание учащихся на построение рассказа и на времена глаголов, используемых в нем.

Учитель. Обратите внимание, в каком времени написаны глаголы.

Ученики. Есть настоящее время, будущее и прошедшее.

Учитель. Какого времени больше?

Ученики. Прошедшего и будущего.

Учитель. Будущее какое время?

Ученики. Простое.

Учитель. Прочитайте первую часть. Читайте внятно, хорошо. (Вызвала к доске ученицу.)

Ученица читает, учитель исправляет интонацию.

Учитель. Как назовем эту часть?

Ученики. Вступление к рассказу.

Учитель. Здесь нет изложения событий, маленькое вступление. Самое последнее предложение какое?

Ученики. Так Маруся научилась ходить.

Учитель. Это что будет?

Ученики. Заключение.

Учитель. А это что? (Показала в книге среднюю часть рассказа.)

Ученики. Основная часть.

Очень хорошо, что учитель исправлял при чтении интонацию учащихся, так как этим он обращал их внимание на знаки препинания.

4. Комментированное чтение учителя основной части рассказа и заключения, в процессе которого он объяснил все слова, а на доске написал только: стала теребить.

5. Составление плана основной части рассказа.

Учитель (вызвал ученицу к доске). Читай.

Ученица. Была у них большая лохматая собака Барбос. Когда Маруся останется одна, Барбос стережет ее: ляжет на полу, смотрит, как девочка ползает, и никому чужому не дает подойти к ней.

Учитель. Останется — какое время?

Ученики. Будущее.

Ученица читает до конца первую половину основной части. Дети указывают времена глаголов: подползет, станет теребить, не шевелится.

Учитель. Как озаглавим первую часть?

Ученики. Маруся играет с Барбосом. Барбос и Маруся дома. Дружба Барбоса и Маруси. Барбос сторожит Марусю.

Учитель. Как ты напишешь слово Барбос?

Ученики. С большой буквы.

Учитель. Почему?

Ученики. Потому что это имя собственное.

Ученица прочитала вторую часть, указала время всех глаголов.

Учитель. С нею, с кем это?

Ученики. С собакой.

Учитель. Почему в местоимении *н* написано?
Ученики. После предлога.
Учитель. За его шею?
Ученики. За шею Барбоса.
Учитель. Это понравилось. Что это?
Ученики. Понравилось передвигаться вместе с собакой.
Учитель. Как озаглавить эту часть?
Ученики. Барбос научил Марусю ходить. Первые шаги Маруси.
Учитель. Хорошо.

Ценно то, что учительница обратила внимание на времена глаголов, на употребление в рассказе местоимений. Фактически она провела здесь орфографическую подготовку к письму, но надо было провести ее более тщательно и уделить больше внимания написанию отдельных слов (например, лохматая, Барбос).

План рассказа не был записан на доске. Учащиеся потом написали его самостоятельно. Устно был составлен сложный план и надо было его записать.

6. Придумывание вступления к рассказу.

Учитель. Прочитайте тихо вступление.
Дети прочли вступление.
Учитель. Подумайте, какое вы придумаете вступление к рассказу.
Ученики. Двухлетняя Маруся.
Учитель. В два года дети не ходят?
Ученики. Ходят.
Учитель. Сколько месяцев было Марусе?
Ученики. 10 месяцев. 11 месяцев. Год.
Учитель. Узнайте дома, когда вы начали ходить.
Ученица рассказывает: В одной семье была маленькая девочка Маруся. Она долго не сидит, а все просится на пол. Она ползала очень быстро.
Учитель. Ползала на четвереньках.

В этой части урока положительно то, что учитель потребовал от учащихся придумать свое вступление к рассказу, а не писать по книге.

7. Второй урок начался с пересказа содержания рассказа. Ученики сначала прочитали про себя первую половину основной части. Потом двое из них пересказали ее; учитель обратил внимание на ошибки, допущенные учащимися при пересказе.

Ученик. Маруся *подползет* на полу.
Учитель. Подползет на полу?
Ученики. Маруся подползет к Барбосу.
Ученик. Барбос стережется.
Учитель. Это возвратный глагол?
Ученики. Нет.
Ученик. Барбос лежит не шевелит.
Учитель. Не шевелит?
Ученики. Не шевелится.

Затем учащиеся прочитали и дважды пересказали вторую половину основной части.

Правильно, что они два раза пересказали весь текст, что сами исправили по требованию учителя ошибки на употребление возвратных глаголов и приставок при глаголах.

8. Письмо изложения.

Некоторые ученики списывают план с книг, что делать не следовало, так как этот план мало соответствует их изложению. Учительнице надо было обратить на это внимание учащихся.

9. Проверка учащимися своих работ. Эта работа проходит формально, так как ученики не любят и не умеют проверять свои работы.

Мы проследили ход уроков обучающего изложения в VII классе. Каковы же результаты работы?

Учащиеся получили за изложение следующие оценки: 4 четверки, 4 тройки, одну двойку.

Тема изложения была понята и раскрыта учащимися, но в работах чувствуется влияние книги.

Приведем изложение хорошей ученицы VII класса Гудковой Людмилы, оцененное баллом 4.

П л а н:

1. Маруся и Барбос дома.
2. Первые шаги Маруси.

В семье жила Маруся. Ей было одиннадцать месяцев. Она не умела ходить, а ползала по полу. Она не любила сидеть на руках, а все просится на пол. Ее пустят, она ползет скоро-скоро.

У них была лохматная собака. Ее звали Барбосом. Когда Маруся останется одна, собака сторожит ее, смотрит за ней и не пускает чужих к ней. Маруся подползет к Барбосу, станет теревить его за лохматную шерсть. Собаке было приятно. Она лежит, не шевелится, только хвостом помахивает.

Маруся крепко цеплялась за него и долго его не отпускала. Собака поднялась и встала, Маруся вместе с ней. Собака подвинулась, Маруся тоже переступила ножками. На другой день повторилось то же. Марусе понравилось, что она подзывала к себе Барбоса, крепко цеплялась за него, вставала на ножки, и он вел ее.

Так Маруся научилась ходить».

А вот работа слабого ученика Краузе Ю., оцененное баллом два.

П л а н:

1. Дружба Барбоса и Маруси.
2. Как Барбос выучил Марусю ходить.

Маленькая Маруся не умела ходить. Все время Маруся ползала по полу. Маруся подползет к Барбасу. Она стала теревить лохматную шерсть. Барбос лежит, не шевелится. Барбос помахивает хвостом. Маруся крепко ухватила за шею. Барбос поднялся, Маруся тоже вместе. Барбос подвинулся вперед. Барбас вел Маруси. Маруся научиться ходить.

Ошибок по содержанию рассказа ни у кого не оказалось, но орфографических ошибок было много. Наиболее типичными являются следующие:

1) Ошибки в употреблении глаголов.

а) Неправильное использование видов глагола, например: «Она подзывала Барбоса и цеплялась за него и встала на ножки».

б) Встречаются искажения приставок в глаголах, например: «Так Маруся зацепилась за шею Барбоса и встала на ножки, и он вел ее».

2) Ошибки в употреблении предлогов, например: «Маруся ползла на полу и увидела собаку».

3) Нарушения согласования сказуемого с подлежащим в роде.

Например: «Потом он тихонько поднялся и встала».

4) Ошибки в построении предложений, в основном это ошибки из-за пропуска слов в предложении, например: «Барбос поднялся, Маруся тоже вместе».

Учительница Б. на этих уроках в VII классе добилась, на наш взгляд, неплохих успехов. Это можно объяснить тем, что она обратила большое внимание на логическое содержание рассказа, на употребление времен глагола, на написание и употребление местоимений. Это положительно сказалось на работах учащихся.

У всех учеников VII класса чувствуется определенное построение изложений: вступление, основная часть и заключение. К сожалению, в плане это не отражено.

Учащиеся правильно употребляли времена глагола, местоимения, предлоги, но встречаются ошибки в употреблении видов глаголов, орфографические ошибки на перенос слов и в неопределенной форме глаголов. Только у двух учащихся допущены ошибки в употреблении времен глаголов.

В большей же части изложений семиклассники обнаружили знания грамматических правил, изученных как в этом, так и в предыдущие годы обучения. В большинстве работ они правильно дают изменения слов и сочетаний их в предложениях. В их работах используются как простые распространенные, так и сложные предложения.

Из сказанного видно, что уроки обучающего изложения в этом классе способствуют развитию самостоятельной письменной речи учащихся, приучают их лучше строить предложения, следить за правильностью своей речи. Отсюда следует, что учитель должен тщательно продумывать каждый метод, прием, используемый им на уроке обучающего изложения. Надо добиваться от учащихся передачи содержания рассказа своими словами, правильного построения устных предложений и изложения мыслей в письменной речи, внимательно

следить за их речью, уделять особое внимание самостоятельной работе над ошибками. Этим учителя иногда занимаются недостаточно.

Учительница Б. хорошо проводит логическое осмысление рассказа, фразеологическую работу, обращает внимание на написание трудных слов и выражений, учит учащихся самостоятельно исправлять ошибки.

Но, наряду с положительными моментами, в работе некоторых учителей над изложением встречается еще целый ряд недостатков:

1. В процессе анализа текста учителя ведут беседу в стиле разговорной речи, не побуждают учащихся к работе над связной логической речью, над предложением.

2. На уроках обучающего изложения учителя опускают очень важные виды работы: составление плана, орфографическую подготовку к письменному изложению.

3. Учителя не учат школьников проверять свои работы, и проверка обычно проходит очень формально.

4. Результаты письменных работ еще очень невысоки. В работах учащихся заметно большое влияние книги, нет элементов самостоятельности, творчества, отсутствуют навыки правильной самостоятельной речи.

В постановке работы над изложением нет системы.

Отмеченные недостатки в работе над изложением в школе глухих объясняются, как уже отмечено, отсутствием разработанной методики проведения этой работы.

ВЫВОДЫ

1. Учитель должен хорошо представлять последовательность проведения работы над изложением, ее виды, тематику.

2. Тексты для изложений целесообразнее планировать на весь учебный год. В этом случае учитель может выдвинуть перед учащимися определенные, постепенно усложняющиеся задачи.

3. Виды изложений следует разнообразить.

Все это обеспечит постепенность в нарастании трудностей, вызовет у учащихся больший интерес к работе и будет способствовать лучшему развитию их письменной речи.

Дальнейшее развитие и совершенствование методов и приемов работы над изложением является одной из важнейших задач методистов и учителей школ глухих в разделе развития словесной речи.

ПРИ

Со
ный р
сикой
в связ
в этом
чецкой
же ис
гидунс
Зад
чения
наблю
вершен
Цел
связной
Пис
словам
произве
что, ка
жает см
смысл
жение
Текст
глухонем
Н. И
ложения

Л. М. БЫКОВА

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ В V—VII классах ШКОЛЫ ГЛУХИХ

Содержанием нашего исследования является очень важный раздел методики обучения изложению — работа над лексикой и стилем речи учащихся V—VII классов школы глухих в связи с передачей прочитанного текста. Исследование в этом направлении проводилось в 1-й ленинградской, опочечкой и новолadoжской школах для глухих детей, был также использован практический опыт работы в VI классе мильгидунской областной школы глухих детей.

Задача исследования — изучить современные методы обучения изложению и на основе поставленного эксперимента и наблюдений над работой учителей разработать более совершенную методическую систему.

Цель изложения — научить глухих учащихся свободной, связной, последовательной и образной письменной речи.

Письменная речь глухого школьника вначале очень бедна словами, отрывиста, что и усугубляет его стремление воспроизвести текст дословно. Пропускаются забытые им места, что, как правило, не только в той или иной степени искажает смысл произведения, но иногда превращает его в бессмысленный набор слов. Таким примером является изложение ученика V класса опочечкой школы Александра Т. Текст взят из «Сборника статей для изложения в школе глухонемых» Кузьминой и Ушаковой.¹

¹ Н. И. Кузьмина и Л. П. Ушакова, Сборник статей для изложения в школе глухонемых, Учпедгиз, 1956, стр. 17.

ПЕТЯ ПОМОГ

Ласточкино гнездышко над окном дома. Откуда выглядывали четыре птенчика. Вдруг один птенчик выпал из гнезда. Ласточки поднял птенчика и посадил в гнездо.

Ласточки весело защебетала стали и кормить птенчика.

В этой передаче рассказа упущен основной логический момент — деятельность Пети, что придает рассказу бессмысленный характер. Заметно стремление к книжному воспроизведению, налицо нарушение синтаксиса предложений. Такая работа, к сожалению, не единственная.

Подобные же работы мы встречали и в новолadoжской, ленинградской и мильгидунской школах.

Особенности письменного изложения глухих учащихся объясняются следующим:

- а) непониманием смысла читаемого текста;
- б) неумением передавать содержание своими словами, самостоятельно строить предложения;
- в) бедностью словарного запаса, отсутствием в речи синонимов;
- г) слабым восприятием эмоциональной выразительности речи с присущей ей звучанием у слышащих, что снижает понимание смыслового содержания текста.

Отсюда вытекают задачи обучения глухого школьника изложению, о которых мы говорили в статье «Обучающее изложение в VI—VII классах школы глухих».

Эти задачи осуществляются при условии тщательного подбора материала для изложения, чтения и анализа его, правильного проведения лексической и стилистической работы.

Текст для изложения должен быть связан с окружающей ребенка жизнью, понятен и интересен для него, невелик по объему, прост по композиции, написан литературным языком. Например, из «Сборника статей для изложения в школе глухонемых» Кузьминой и Ушаковой можно взять тексты: «Через ручей», «Хитрая лиса», «Костя Кравчук», «Так надо поступать» и др.

Посредством анализа текста уясняются логические связи между фактами и раскрывается перед учащимися его идейно-политическое содержание. Так, учительница Г. С. М. новолadoжской школы в V классе провела чтение и анализ рассказа «Умная галка»¹ следующим образом.

Учительница рассказала содержание текста с объяснением словаря, продемонстрировала, как поднималась вода в кув-

¹ Н. И. Кузьмина, Л. П. Ушакова, Сборник статей для изложения в школе глухонемых, 1956, стр. 29.

шине, когда галка бросала в него камушки. Ученики прочли рассказ про себя один раз сами. Третий этап работы — беседа по содержанию при закрытых книгах. В беседе учительница задавала вопросы и на понимание подтекста. Например:

Учитель. Почему не было в ручьях воды?

Леня. Было жаркое лето. Воды в ручьях не было, потому что давно не было дождя.

Костя. Воды в ручьях не было, потому что солнце высушило воду.

В беседе учительница добилаь полного осмысления рассказа, что явилось весьма положительным моментом подготовки к изложению. Надо отметить на этом уроке хорошую подготовку учителя к передаче прочитанного текста путем использования наглядности, комментированного чтения — рассказывания и продуманной углубленной беседы по анализу содержания.

Большое внимание при обучении изложению надо уделять лексической работе. Лексическая работа заключается в обогащении словаря учащихся и в умении правильно находить в нем нужные слова, а именно:

1) Умение пользоваться синонимами: различение качественных оттенков в синонимах (блестеть, сиять, сверкать, светиться, искриться, блистать), умение написать слова в порядке убывающего качества (необъятный, огромный, большой), замена одинаковых слов в предложении и т. п.

2) Расширение значения слов в зависимости от контекста («Уж сколько раз твердили миру, что лесть гнусна, вредна». «Мальчик сидел за столом и твердил урок»).

3) Семантическая дифференциация слов, близких по звучанию, но разных по своему значению. В таких словах близость в звучании получается в результате общности корней, принадлежности этих слов к одной и той же части речи, к одному и тому же роду (крепостной, крепостник, искусный, искусственный).

Примером такой тщательной лексической работы над изложением являются уроки учителей Любови Марковны Б. и Веры Васильевны М. 1-й ленинградской школы для глухих детей.

Кратко расскажем о словарной работе на уроке изложения в VII классе (учительница В. В. М.). Тема изложения: «Школьник убил рысь».¹

¹ А. И. Борисова-Елкина, В. В. Иванова, Н. В. Милаков, Сборник статей для изложения, 1958, стр. 91.

Учительница объясняла новые слова и словосочетания в процессе комментированного чтения, выделяя их при осмыслении прочитанного предложения.

Учитель. Рысь, кто это?

О. Хищное животное, кидается на животных, человека.

Учитель. Семиклассник?

О. Мальчик учился в VII классе.

Учитель. Ученик VII класса. Сколько корней в слове?

О. Два: семь и класс.

Учитель. Какое это слово?

О. Сложное.

Учитель. Борис Кожяев?

О. Имя и фамилия.

Учитель. С какой буквы пишутся имя, фамилия?

О. С большой.

Учитель. С младшим братом и его товарищем. Чей товарищ?

О. Младшего брата.

Учитель. Если бы был товарищ Бориса, то как было бы написано?

О. Со своим.

Учитель. Поселок?

О. Похоже на маленький город.

Учительница. Кто живет в поселке?

О. Рабочие.

Учитель. Живут люди, которые работают в промышленности. Маленький городок.

Словарь был написан на доске заранее:

поселок, визг, взбираться, карабкаться, распознали, ощутилась.

Учительница одновременно со словарной работой провела и орфографическую подготовку к письму. Она не только поясняла учащимся значение слов, но и обращала внимание на их написание, на состав слов.

Однако работа над лексикой является одним из этапов подготовки к изложению.

При обучающем изложении серьезное внимание надо уделять стилистической работе, основная задача которой заключается в том, чтобы научить глухих детей ясно, точно и последовательно излагать содержание прочитанного текста. Посредством многогранной стилистической работы нужно научить глухих учеников пользоваться приемами, используемыми в русском языке для выражения различных оттенков мыслей и чувств.

При этом надо обратить их внимание на то, что в изложении может быть допущено:

1) изменение порядка слов в предложении (Варя завтра пойдет в кино. Завтра в кино пойдет Варя и т. д.);

2) сжатость мысли в изложении, устранение лишних слов, часто встречающихся в речи глухих;

3) возможность перефразирования предложений.

Это совершенствование письменных работ учащихся может быть достигнуто с помощью следующих методических приемов:

1. Изложение с вариантами заключается в устном составлении учащимися нескольких вариантов пересказа всех частей текста и записи лучших из них на доске, которые используются ими при пересказе всего текста. Это самый первый этап в работе над изложением. Расскажу об изложении «Через ручей»¹ в V-а классе новолadoжской школы глухих детей. На эту работу было отведено 2 часа.

Учительница Варвара Алексеевна Т. сделала к этому уроку красочную передвижную картину так, что у нее получилось 3 картины:

1. Узкий ручей пересекает дорогу из школы.
2. Мальчик остановился у разлившегося ручья.
3. Большой мальчик несет маленького через ручей.

Учительница провела комментированное чтение с использованием картины, вводя таким образом учащихся очень наглядно в содержание рассказа. По ходу объяснила все трудные слова. Ученики прочли про себя один раз рассказ, отдали учительнице книги. Составили всем классом план из 3 частей.

Учительница разделила доску пополам и обе половины перпендикулярно еще на три части. Это было сделано, чтобы учащиеся при письме на доске знали, где они должны писать, и чтобы были наглядно видны варианты рассказа.

Учитель. Люба, расскажи первую часть рассказа, но только не как в книге. Куда шел Петя?

Люба. Петя возвращался из школы домой. Через дорожку протекал узкий ручей.

Учитель. Дальше.

Люба. Петя подошел к ручью.

Учитель. Ребята, правильно сказала Люба?

О. Нет.

Учитель. Как надо сказать?

Леня. Подошел к ручью.

Люба. Петя подошел к ручью и остановился.

Учитель. Почему?

Люба. Он испугался.

Учитель. Запиши на доске то, что рассказала. Следи за окончаниями. Пиши хорошо.

Люба пишет на доске. В это время Вова рассказывает второй вариант пересказа I части. Весь класс внимательно следит за его ответом, дружно помогает ему и исправляет допущенные им ошибки.

Затем Вова записывает свой рассказ на доске, а класс вместе с учительницей читает рассказ Любы и исправляет

¹ Н. И. Кузьмина, Л. П. Ушакова, указ. соч., стр. 16.

ошибки. Аналогично проводится работа над остальными частями текста.

Учительница. У нас с вами на доске написано 2 изложения. Мы сейчас с вами их прочтем. Смотрите, как построены предложения. Подумайте, какое изложение вам больше нравится. Читаем первое изложение.

Петя спешил из школы домой. Недалеко от дома протекал маленький ручей. Пока Петя был в школе, ручей разлился, потому что шел сильный дождь. Петя подошел к ручью и остановился. Он не мог перейти. Петя стал плакать, потому что он хотел домой, а ручей широкий и глубокий. Боря увидел Петю и помог ему. Он посадил Петю на спину и перенес через ручей.

Учительница. Читаем второе изложение.

Петя возвращался из школы домой. Через дорожку протекал узкий ручей. Петя подошел к ручью и остановился. Он испугался. Ручей стал большой и глубокий, потому что днем шел сильный дождь. Идти было страшно. Петя не знал, что делать. Недалеко был Боря. Он решил помочь Пете. Он посадил Петю к себе на спину и перенес через ручей.

Учитель. Какое изложение лучше?

Ученики говорят, кому какая работа больше нравится.

Учитель. Теперь будете писать. Можно писать, как на доске, можно по-своему, но только не одинаково, как в книге.

Учительница закрывает доску.

Учащиеся пишут изложение.

Всего писали 8 учеников и получили следующие оценки: хорошо — 5 учеников, удовлетворительно — 3 ученика. Плохих работ не было.

Как образец приведу изложение среднего ученика Васи В., оцененное на 4.

Через ручей

Петя возвращался из школы домой. Через дорожку протекал узкий ручей. Петя подошел к ручью и остановился. Он испугался. Ручей оказался большим и глубоким. Пока Петя был в школе ручей разлился, потому что шел сильный дождь. Петя не знал, что делать. Идти страшно. Недалеко был большой мальчик Боря. Он решил помочь Пете. Боря посадил Петю на спину и перенес через ручей.

Учащиеся позаимствовали с доски целые выражения и отдельные слова, создав свой не совсем похожий вариант рассказа.

Каждая работа носила индивидуальный характер. Это было второе изложение с вариантами в данном классе.

Посредством этого приема ученики успешно овладевают возможностью изложения прочитанного своими словами. На проводимых нами уроках учащиеся писали работы при закрытой доске. Однако надо оговориться. В сильных классах

это возмо
разно раз
из вариан
в опочек
доске.

При та
мжность
ники овла
мером чег
класса 1-й

Один раз
Альму. Папа
регу. Я встал
не умел пла
бросилась ко
берег. Альма

Излож

2. След

навыков са

ние по о

При это

урока, что

книгой, но

успешно пр

когда уча

Ценность с

словаря, о

прием сход

вливаться

3. Остан

требующем

шихся. Это

работы пис

пользоваться

однако, мет

зание прев

Нам приход

теля сами

жения меха

Изложен

шем этапе,

вик ученика

П. О. А

изложения, 19

10 Зак. 116

это возможно сразу на первых уроках, ■ в слабых целесообразно разрешить учащимся на первых уроках письмо одного из вариантов изложения при открытой доске. Так, например, в опочечкой школе V класс первый раз писал при открытой доске.

При таком виде работы все учащиеся класса имеют возможность пересказать текст. В итоге даже очень слабые ученики овладевают навыком самостоятельного изложения, примером чего может служить письменная работа ученицы V-а класса 1-й ленинградской школы Иры К.

КАК МЕНЯ СПАСЛА АЛЬМА¹

Один раз мы с папой поехали на лодке ловить рыбу. Я взял собаку Альму. Папа пошел ■ лес за хворостом для костра. Собака бегала на берегу. Я встал ■ лодку и неловко. Лодка наклонилась, я упал ■ воду, но я не умел плавать и тонул. Я крикнул «Альма, Альма». Собака услышала и бросилась ко мне. Собака схватила зубами за рубашку и вытащила на берег. Альма спасла меня.

Изложение написано по-своему и грамотно.

2. Следующим приемом, способствующим формированию навыков самостоятельного изложения, является изложение по открытой книге.

При этой работе учащиеся предупреждаются в начале урока, что данный рассказ они будут излагать, пользуясь книгой, но обязательно своими словами. Эта работа может успешно проводиться только после изложения с вариантами, когда учащиеся научатся варьировать передачу содержания. Ценность обоих приемов состоит ■ развитии и активизации словаря, овладении навыком стилистической работы. Этот прием сходен несколько с первым, поэтому подробно останавливаться на нем не будем.

3. Остановимся еще на одном стилистическом приеме, требующем еще большей самостоятельности глухих учащихся. Это изложение с черновиком. Об этом виде работы писал еще Лаговский и настойчиво рекомендовал пользоваться черновиками при изложении прочитанного, но, однако, методика этой работы не была им раскрыта. Это указание превратно понималось некоторыми сурдопедагогами. Нам приходилось встречаться с такими фактами, когда учителя сами исправляли черновики учащихся, после чего изложения механически переписывались в тетради.

Изложение с черновиком, предлагаемое нами на следующем этапе, состоит в том, что учитель просматривает черновик ученика, подчеркивает в нем ошибки, но не исправляет их.

¹ П. О. Афанасьев, Е. И. Корневский, Сборник статей для изложения, 1955, стр. 19.

Глухие учащиеся не умеют и поэтому очень не любят исправлять ошибки в своих работах.

Эти занятия с черновиком способствуют развитию самостоятельности у ученика, выработке навыка самоконтроля в работе над изложением. На наш взгляд, эту работу надо проводить после первых двух.

Письму изложений с черновиком предшествует большая подготовительная устная фразеологическая работа: составление плана, пересказ прочитанного. Ученикам дается установка изложить содержание прочитанного рассказа своими словами, тщательно проверить черновик, исправить подчеркнутые учителем ошибки и переписать.

Примером изложения с черновиком может послужить урок, проведенный в VII-а классе 1-й ленинградской школы для глухих (учитель В. В. М.) по рассказу «Пионерка Оля Дорогова».¹ Это рассказ большой по объему.

Изложение с черновиком проводилось впервые. Учащиеся заинтересовались им и с увлечением занимались стилистической правкой.

Учительница в процессе урока подчеркивала ошибки и в исключительных случаях задавала наводящие вопросы. На данную работу было отведено 2 часа.

Оценивали эти работы довольно строго.

Общий итог: всего писали 14 учащихся и написали: на отлично — 4 ученика, на хорошо — 6 учеников, на удовлетворительно — 4 ученика, плохо — никто.

В сравнении с предыдущими работами это изложение было написано намного лучше, что свидетельствует о пользе этого приема.

Приведу изложение ученицы Зои В., получившее оценку отлично.

Оля Дорогова с девочками возвращалась из школы домой. Погода стояла морозная и ветреная. Оля закутала теплым платком голову и попрощалась с подругами.

Она живет далеко, в деревне Никоново. Оля пошла по железной дороге и вдруг увидела лопнувший рельс. Она вспомнила, что скоро приедет поезд и решила спасти его от аварии. Оля быстро побежала к станции. Она встретила железнодорожницу и сказала, что сломался рельс. Тогда стрелочница доложила начальнику станции о лопнувшем рельсе. Пришел железнодорожный мастер. Он заменил поврежденный рельс новым. Вот так одиннадцатилетняя девочка Оля Дорогова спасла поезд от аварии.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы.

Если, начиная с V класса, последовательно и систематически проводить обучающее изложение с использованием выше-

¹ А. И. Борисова-Елкина, В. В. Иванова. Сборник статей для изложения, 1958, стр. 102.

перечисленных приемов, то можно сформировать у глухих учащихся навыки самостоятельного изложения прочитанного.

Работа над обучающим изложением не должна носить формальный характер, в связи с чем не следует ограничивать ее во времени (как правило — 2 часа).

Обучающее изложение необходимо чередовать с самостоятельными, контрольными.

Правильно проведенные изложения обеспечивают глухому школьнику полноценное средство общения с окружающими, учат логически осмыслять, выделять основное содержание произведения и сжато излагать его своими словами. Кроме того, они помогают ему и в усвоении других учебных предметов (истории, географии, естествознания).

О СЛ

Задачей

1. Анал

I класса ш

2. Анал

шения меж

программой

Для это

ники: «Учеб

хих А. Ф. Г

для I класс

Учпедгиз, 19

Анализ

Словарь уч

не анализир

При ана

Мы считали

между слова

рем, преду

I классов ш

Целью об

шащих свер

ческих и ду

жизни.

Условием

циальной зад

О. М. ПОТАПОВА

О СЛОВАРЕ УЧАЩИХСЯ I КЛАССА ШКОЛЫ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Задачей данной работы является:

1. Анализ словаря, включенного в программу учащихся I класса школы для глухих детей.

2. Анализ словаря учебников с целью выяснения соотношения между их словарем и словарем, предусмотренным программой.

Для этого нами были проанализированы следующие учебники: «Учебник по развитию речи» для I класса школы глухих А. Ф. Понгильской (Учпедгиз, 1960) и «Книга для чтения для I класса школ глухонемых» Е. П. Мусатовой (издание 5-е, Учпедгиз, 1954).

Анализ был ограничен учебниками по русскому языку. Словарь учебника арифметики для I класса школы глухих не анализировался.

При анализе мы исходили из следующих предпосылок. Мы считали, что должно быть определенное соответствие между словарем, используемым в учебных пособиях, и словарем, предусмотренным программой подготовительного и I классов школы глухих.

Целью обучения и воспитания глухих детей, как и их слышащих сверстников, является всестороннее развитие физических и духовных сил для подготовки их к дальнейшей жизни.

Условием для достижения этой цели и одновременно специальной задачей обучения глухих детей является формиро-

вание у них словесной речи как средства общения и орудия совершенствования мышления. Таким образом, проблема всестороннего развития глухого ребенка непосредственно связана с проблемой формирования его речи.

Для овладения родным языком такой основой будет усвоение глухими детьми разговорной речи.

Овладеть речью, а не только произношением отдельных слов и предложений, можно лишь в процессе живого непосредственного общения, так как такой путь в гораздо большей степени гарантирует усвоение актуальной содержательной речи. Достигается это употреблением слов в разнообразных контекстах, что расширяет и углубляет их значение.

Использование речи в процессе разнообразных видов деятельности нельзя осуществить на первых порах обучения только на основе устной речи. На помощь приходит дактильная речь.

Так, для общения в процессе разнообразной деятельности детям необходимо знать такие слова и выражения, которые не доступны произношению ребенка на первом и втором годах обучения в детском саду и в школе в подготовительном классе.

Например, на занятиях по рисованию, лепке необходимы слова: приклей, отрежь, катай, квадрат, треугольник. Ребенок не может эти слова произнести, но он пользуется все-таки этим словарем, применяя дактильную речь.

Опыт показывает, что учащиеся подготовительного класса и даже дети, пришедшие в детский сад в 3-летнем возрасте, усваивают в течение учебного года 250—300 слов на основе дактильного их восприятия.

Детями усваиваются такие сравнительно трудные слова, как морковь, валенки, можно, нельзя, карандаш, клеенка, попроси, застегни, завяжи, коричневый и многие другие.

При подборе речевого материала нужно исходить из учета потребности ребенка в общении в связи с осуществлением различных видов деятельности в классе и в интернате.

Важно также отобрать такие слова, которые необходимы для учащегося или воспитанника на данном этапе обучения, чтобы усвоение этих слов обеспечивало ему возможность речевого общения, а не затрудняло его.

Поэтому необходимо накопить большой запас слов (сначала в дактильной форме), чтобы в дальнейшем у глухого ребенка была создана база для речевого развития, для самостоятельного пользования словесной речью.

Возможность рано пользоваться в быту словесной речью пробуждает у глухих детей интерес к ней. Дети непрерывно спрашивают названия предметов, действий, стремятся выразить словами свои желания и мысли.

Работа над словом требует прежде всего усвоения определенного для каждого класса запаса слов с их определенным содержанием, усвоение правильного произношения и написания этих слов. Иначе говоря, содержанием словарной работы является работа над произношением, над раскрытием и углублением значения слова и словообразованием и правописанием.

Анализ словаря I класса проекта Программы восьмилетней школы глухих детей

Анализ словаря, включенного в программу¹ для учащихся I класса школы для глухих детей, показал следующее. Словарь-минимум, который должны усвоить учащиеся на занятиях в классе и в интернате, классифицируется по грамматическим разделам: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, местоимения и местоименные наречия, числительные.

Словарь-минимум имен существительных подразделяется на темы, связанные с ближайшим окружением, бытом и познавательной деятельностью учащихся. Это следующие темы:

Класс	— 33 слова
Спальня	— 12 слов
Умывальная	— 8 »
Одежда, обувь, белье	— 14 »
Раздевальная	— 3 слова
Школа и ее ближайшее окружение	— 9 слов
Тело человека и личная гигиена	— 18 »
Семья	— 10 »
Общественно-политическая жизнь	— 13 »
Игры, игрушки и развлечения	— 36 »
Бытовой труд	— 14 »
Явления природы	— 15 »
Сад, огород, лес, луг, река	— 40 »
Домашние и дикие животные	— 10 »
Домашние и дикие птицы	— 18 »

253 слова

Если проанализировать словарь имен существительных с точки зрения значимости его в жизни глухого ученика и необходимости для речевого общения, то окажется, что словарь отвечает полностью. Например, по теме этим требованиям отвечает следующий словарь: кровать, по-«Спальня» рекомендуется следующий словарь: кровать, подушка, одеяло, простыня, наволочка, полотенце, покрывало, коврик, занавески, постель, тумбочка, няня. По теме «Столовая»: первое, второе, третье, подливка, котлеты, солонка,

¹ Программы восьмилетней школы для глухих детей. Проект, М., 1959.

кисель, компот, варенье, колбаса, рыбий жир, кофе, пирог, кухня, плита, печка, посуда, скатерть, буфет, табуретка, блюдце, миска, чашка, чайник, графин, кувшин, бутылка, банка, кость, крупа, половник.

Словарь обеспечивает повторение некоторых обиходных слов из программы приготовительного класса (или из словаря программы детского сада для глухих), чтобы учащиеся лучше и более прочно усвоили слова, необходимые в быту и в классной обстановке.

Программой допускается введение таких слов, которые жизненно необходимы в той или иной конкретной обстановке, и исключение таких слов, которые не встречаются в быту, в конкретных условиях жизни детского коллектива. Например, словарь, обозначающий названия блюд и меню детей, может быть заменен другим, соответствующим названиям тех блюд, которые имеются в меню данной школы, класса.

По теме «Общественно-политическая жизнь» дан словарь, связанный с датами красного календаря и памятными событиями. Например: Кремль, демонстрация, Красная звезда, мавзолей, Советская армия, флот, пушка, самолет, танк, офицер, солдат, матрос, Восьмое марта. Этот словарь дает элементарное представление глухим школьникам I класса о событиях и памятных датах нашей страны, не ставя своей задачей глубокое и полное усвоение содержания этих слов.

В словаре имен существительных слова выступают преимущественно в основном своем значении. Кроме того, в него входят словосочетания, выражающие определенное понятие. Например, зубная щетка, сапожная щетка, крошки хлеба, зубной порошок, рыбий жир, календарь природы, тетрадь по письму, берег реки, лист дуба, Красная звезда, Советская армия и т. д. и устойчивые конструкции фразеологического характера, употребляющиеся только для обозначения даты: Восьмое марта, третье января, двадцатое мая.

Существительные даны в своей исходной форме именительного падежа единственного числа. Но предполагается, что учитель должен познакомить учащихся и включить в их живую речь формы множественного числа и другие падежные формы. Это, в свою очередь, значительно расширяет речевые возможности глухого ребенка в общении и увеличивает словарь учащегося.

Глаголов по программе 160. Принцип подбора глаголов такой же, как и имен существительных, т. е. учитывается, насколько необходим данный глагол для разговорной речи.

В программе учтены: а) глаголы, связанные со школьной или учебной деятельностью в классе или интернате (при подготовке домашних заданий), например, читать, прочитать, учить, выучить, решать, решить, очинить, писать, летать,

переписать, налить, пролить, просить, попросить, подойти, принести, собирать, передать, знать, понять, раздать, позвать, поставить, подчеркнуть; б) глаголы, связанные с бытом и жизнью учеников в интернате: съесть, кушать, покушать, обедать, пообедать, приготовить, готовить (обед), покрывать (стол), убирать, убрать, шить, пришить, зашить, сшить, пить, выпить, вязать, связать, намочить, погасить, зажечь, отдыхать, вытрясти, полоскать, выполоскать, выжимать, выжать, намыливать, намылить, стирать, выстирать, чистить, вычистить, гладить, выгладить, подметать, подмести и др.; в) глаголы, обозначающие действие или состояние предметов, явлений, происходящих в природе: таять, греть (солнце), кормить, расти, распускаться, подуть (ветер), сорвать (ветром шапку, листья), лопнуть (почки), светить (солнце), наступать (зима лето, весна, осень), наблюдать, пускать (лодки) и др.

1. В русском языке есть две перекрещивающиеся категории вида и времени.

Гвоздев показал, что в детской речи противопоставляются глаголы настоящего времени несовершенного вида и глаголы прошедшего времени совершенного вида, т. е. наблюдается противопоставление незаконченного действия в настоящем и совершенного действия в прошедшем.

В соответствии с этой закономерностью в словаре программы I класса школы для глухих учтено это противопоставление, поскольку при обучении глухих детей эта закономерность должна учитываться, и необходимо в речи глухих воспитывать это противопоставление. Например: *я поливаю цветы — я полил цветы; я стираю — я выстирал (а)* и др. Но эти противопоставления — по видам, и умение пользоваться соответствующим видом глагола выступает при воспитании навыков пользования формами описательно-повествовательной речи.

В разговорной речи обычно при выражении просьбы, желания, нежелания используются повелительные формы глаголов совершенного вида. В соответствии с этим в программе даются такие формы, как *подними руку, сними плакат со стены, подойдите ко мне, возьми тряпку, помочи ее и вытри доску* и др.

2. В словаре-минимуме при выборе глаголов предусмотрено рена подготовка к словообразованию. Например, даны глаголы в различных видовых формах: вытирать — вытереть; обедать — пообедать, делать — сделать; стирать — выстирать; накрывать — накрыть; украшать — украсить и т. д.

Следующими по количеству слов идут наречия — 39 слов. и имена прилагательные — 34 слова; среди них — имена прилагательные, образованные от имен существительных, обозначающих

начающих времена года: весенний, зимний, летний, и имена прилагательные-антонимы: сытый — голодный, вкусный — невкусный, горячий — холодный, мокрый — сухой, длинный — короткий, толстый — тонкий, слабый — сильный, мытый — немытый, красивый — некрасивый.

Кроме того, программой предусмотрено умение образовывать и пользоваться самостоятельно притяжательными прилагательными, образованными от имен учащихся класса и других существительных. Например, чей нож? Мой, Сашин, Наташин, папин. Чье пальто? Мое, Борино, мамино, сестрино. Это значительно расширяет словарь учащихся и дает возможность более свободного общения.

Что касается словаря наречий, то и здесь встречаются наречия-антонимы: чисто — грязно, интересно — неинтересно, громко — тихо, медленно — быстро, полно. (скажи) — кратко (скажи).

Большое место занимают наречия образа действия, затем времени: утром, днем, ночью, вечером, летом, осенью, зимой, весной.

Дальше идут местоимения и местоименные наречия — всего 27 слов.

Так как для глухого ребенка каждая падежная форма личного местоимения является новым словом и выражает определенное отношение, то и даны эти формы отдельно, например: он, она, они, ты, тебе, мне, у меня, вам.

Местоимения и местоименные наречия входят в фразы, которые выражают умение ответить кратко и полно на следующие вопросы учителя или обратиться с вопросом к учителю или товарищу:

Ты написал? — Нет, я не написал.

У тебя есть промокашка? — Да, есть.

Что ты делаешь? — Я пишу.

Кто рисовал? — Валя рисовала.

У кого есть карандаш? — У меня есть. У Шуры. У тебя.

Где лежит пенал? — На парте.

Кому ты дал тетрадь? — Наде. Тебе. Я дал тетрадь Наде.

Какая это тетрадь? — Новая тетрадь.

Какая у меня отметка?

Кого назвать?

Как сказать?

Куда повесить?

Откуда достать? и т. д.

Числительные в программном словаре-минимуме не указаны, кроме порядковых: первое, второе, третье (блюдо), но это не значит, что учитель должен ограничиться этим. Числительные количественные должны усваиваться в пределах про-

грам
дела
П
вок
М
Н
води
1.
школ
речи
мышл
2.
прогр
хих
кое по
необхо
новке.
3.
и дней
у глух
дальне
4.
чений.
5.
ляют
глагол

Реч
мом в
верти
упражн
В I
Во
В II
В IV
По
предста

1 А.
школы гл

граммного материала по арифметике, а порядковые — в пределах названий чисел месяца.

Предлогов по программе — 9: около, к, из, с(со), через, вокруг, по, с, под.

Междометия: пожалуйста, здравствуйте, спасибо.

На основе изложенного можно сделать следующие выводы:

1. Словарь-минимум программы для учащихся I класса школы глухих определяется потребностями формирования речи как средства общения и орудия совершенствования мышления глухого ребенка.

2. В словаре-минимуме повторяются обиходные слова программного словаря подготовительного класса школы глухих (или словаря программы детского сада для глухих). Такое повторение словаря обеспечивает лучшее усвоение слов, необходимых глухим учащимся в быту и в классной обстановке.

3. В словарь-минимум включены названия памятных дат и дней красного календаря, что дает возможность воспитать у глухих учащихся I класса общее представление о них, без дальнейшего раскрытия их содержания.

4. В словаре-минимуме слова даны в своем основном значении.

5. Больше количество слов словаря-минимума составляют наиболее значимые части речи: имена существительные, глаголы, наречия, имена прилагательные.

Анализ «Учебника по развитию речи» для I класса школы глухих

Речевой материал «Учебника по развитию речи»,¹ объемом в 240 страниц, распределен по четвертям. В каждой четверти речевой материал для закрепления, повторения или упражнения строится в форме уроков.

В I четверти (стр. 3—71) — 62 урока.

Во II четверти (стр. 72—115) — 46 уроков.

В III четверти (стр. 116—181) — 71 урок.

В IV четверти (стр. 182—238) — 55 уроков.

По частям речи словарь «Учебника по развитию речи» представлен следующим образом:

Существительных	— 435
Глаголов	— 199
Наречий	— 65
Прилагательных	— 45
Местоимений и местоименных наречий	— 27
Предлогов	— 12

¹ А. Ф. Понгильская, Учебник по развитию речи для I класса школы глухих, Учпедгиз, 1960.

При сопоставлении словаря программы со словарем «Учебника» видно, что в словаре «Учебника», кроме словаря-минимума для I класса, учтены слова программы приготовительного класса (или программы детского сада глухих).

Так, из программы приготовительного класса взято:

Имен существительных	141 (из 193)
Глаголов	56 (» 80)
Имен прилагательных	14 (» 20)
Другие части речи и фразеологии	53 (» 66)

Это очень ценное качество «Учебника», так как обеспечивает повторяемость словаря и способствует более прочному его усвоению и употреблению в самостоятельной речи учащимися.

Таким образом, словарь «Учебника» полностью соответствует программе.

Каждый урок «Учебника» состоит из упражнений такого типа: скажи; напиши ответ; спроси; возьми альбом, раскрась и подпиши картинки или возьми альбом, скажи и напиши; спиши; нарисуй и подпиши рисунки и т. д.

Словарный состав, включенный в упражнения уроков «Учебника по развитию речи», тоже повторяется на протяжении всех четвертей. Так, например, в I четверти в уроке 8 (стр. 1) дается словарь и фразеология по теме «Какая погода?»

Какая сегодня погода? Солнце светит (картинка). Пасмурно (картинка). Идет дождь. Грязно (картинка). Дует ветер (картинка).

На стр. 14 дана табличка с днями недели и задание: нарисуй и напиши. Наклей лист бумаги. Выполняя это задание по неделям, учащиеся смогут вести наблюдение за погодой сначала под руководством учителя, а потом и самостоятельно.

В уроке 33 (стр. 38) дано уже задание: сосчитай по календарю погоды: Сколько дней было пасмурных? Сколько дней светило солнышко? Сколько дней шел дождь? Сколько дней дул ветер? И даны примерные формы ответов, где требуется дополнить фразу нужным числом дней (по календарю):

Солнышко светило
 Пасмурных дней было
 Ветер дул
 Дождь шел

И внизу справка:
Запомни

Один день
Два дня
Три дня
Четыре дня

.
Двенадцать дней.

Дальше в уроке 34 дано уже задание для самостоятельной работы: Напиши. Погода в сентябре.

Солнышко светило ... Пасмурно было ... и т. д.

В уроке 60 (стр. 70) опять задание о погоде, но уже в октябре.

Сосчитай по календарю погоды. Скажи ответы кратко.

Вопросы по календарю повторяются те же, но дальше идут вопросы разговорного характера:

Ты понял?

Что ты будешь считать? (Сколько дней шел дождь).

А что ты будешь считать? (Сколько дней светило солнышко).

И так материал, повторяясь в своем лексическом составе, усложняется в грамматическом оформлении.

В уроке 2 (III четверть, стр. 132) дано задание:

Напиши. Погода в январе.

Такое повторение материала словаря исходит из предположения, что учащиеся, имея длительный опыт наблюдений (и словесных упражнений) за изменением погоды в течение первого полугодия, смогут уже самостоятельно провести подсчет дней по календарю погоды и изложить свои наблюдения связным текстом.

Такую же повторяемость в употреблении лексики можно проследить на теме «В умывальне». Впервые в учебнике встречается этот словарь в уроке 7 (стр. 11).

Даются рисунки предметов в умывальне и несколько обиходных предложений. Например, полка, кран, мыло, мыльница, умывальня.

Скажи:

Дайте мне, пожалуйста, зубную щетку.

Дайте мне, пожалуйста, зубной порошок.

Можно взять зубную щетку? (полотенце, мыло, мыльницу).

Нарисуй и подпиши рисунки:

Зубной порошок. Зубная щетка. Мыло. Мыльница. Полотенце.

А в уроке 36 (IV четверть, стр. 218) эта тема снова повторяется, но задание усложняется.

Наша умывальня.

Скажи ответы кратко.

1. Что есть ■ умывальне?
2. Что лежит на полке?
3. Что делают дети в умывальне?

Слова: кран, раковина, полка, мыльница, зубной порошок, зубная щетка, умываются, моют, чистят.

Напиши по вопросам рассказ: «Наша умывальня».

Примеров, подтверждающих повторяемость (частотность) употребления лексики, можно привести много. Основная лексика, связанная с бытом, учебой и игровой деятельностью учеников, и лексика, обозначающая явления природы, повторяются в разнообразных упражнениях и заданиях.

Лексика по теме «Общественно-политическая жизнь» не повторяется, а дается только в связи с памятными датами и днями красного календаря.

Необходимости в повторении лексики этой темы нет.

Важно, чтобы глухие учащиеся имели представление об этих датах или праздниках, что и достигается в «Учебнике» путем включения этого материала в соответствующие учебные четверти. Такие же употребительные слова, как праздник, утренник, украшать, украсить, вырезать, клеить, вешать, повесить, плакат, картинка, флажки, цветы, рисовать повторяются в связи с каждой праздничной датой, и этим достигается их запоминание и закрепление в речи учащегося.

В «Учебнике» хорошо представлены упражнения по накоплению и систематизации грамматических обобщений. Это упражнения на дописывание и вписывание слов и целых фраз, ответы на вопросы и другие виды работ. Материал «Учебника» обеспечивает воспитание навыков грамматического словоизменения. Приведем несколько примеров.

Урок 20 (стр. 26).

Допиши:

Она открыва... форточку. Таня вытира... лицо полотенцем. Они мо... руки.

Урок 28 (стр. 33).¹

Напиши вопросы или ответы.

... ..? Гриша читает
... ..? Я писал

(картинка)

Что делают дети?

(картинка)

Что делали Юра и Таня?

¹ Урок 33 (стр. 45, 46) — упражнения на дифференцирование единственного и множественного числа.

Спиши слова ■ подчеркни буквы:

Шуба — шубы
Сова — совы
Велосипед — велосипеды
Береза — березы
Барабан — барабаны и т. д.

б, в, д, з, л, м, н, п, р, с, т, ф, ц, ы,

Этот материал закрепляется в упражнениях урока 46 (стр. 55).

Допиши слова:

Сумка — сумк...	Нож — нож...
Волк — волк...	Рыба — рыб...
Лента — лент...	Класс — класс...

Ручки леж... в пенале.
Доска вис... в классе.
Цветок сто... на окне.
Дети сид... в классе.

Урок 5 (II четверть, стр. 75).

Выпиши слова:

... упали ... спал ... бежала ... стояло ... лежали ...

Слова: морковки, лиса, прописи, варенье, кот.

Урок 54 (стр. 235).

Скажи и напиши вопросы:

Чей? Чья? Чье? Чьи?

- | | |
|----------|------------------|
| 1. ... ? | 1. Юбка Катина. |
| 2. ... ? | 2. Одеяло твое. |
| 3. ... ? | 3. Пояс мой. |
| 4. ... ? | 4. Игрушки наши. |

Скажи и напиши ответы:

- | | |
|-------------------|--------|
| 1. Чьи туфли? | 1. ... |
| 2. Чье полотенце? | 2. ... |
| 3. Чей учебник? | 3. ... |
| 4. Чья картина? | 4. ... |

Слова: наша, Колина, Ирина, твой.

Из приведенных примеров видно, что в «Учебнике» упражнения и тексты подобраны с таким расчетом, чтобы знания, полученные на уроках, в речевой практике, в быту, проводились бы в системе, и этим самым создавалась бы база для систематических грамматических обобщений.

В результате анализа «Учебника по развитию речи» можно сделаться следующие выводы:

1. Словарь «Учебника по развитию речи» А. Ф. Понгильской строго соответствует словарю-минимуму программы для I класса глухих.

2. Положительной стороной «Учебника по развитию речи» является широкое использование словаря, проработанного в подготовительном классе (или в детском саду).

3. Словарь, включенный в упражнения «Учебника по развитию речи», повторяется на протяжении всех уроков, что обеспечивает более прочное усвоение и употребление его в самостоятельной речи учащимися.

Анализ словаря «Книги для чтения для I класса школ глухонемых» Е. П. Мусатовой¹

Книга содержит 136 страниц — введение для учителя, темы, по которым объединяются рассказы (всего 11), и оглавление.

Материал в «Книге для чтения» располагается по определенным разделам. Принцип расположения — тематический, с учетом времен года и тех событий, которые отмечаются в году как даты красного календаря.

Вначале идут разделы — «Класс», «Школа», «Дома», «Осень». Центральными и наиболее крупными разделами являются времена года: «Осень», «Зима», «Весна и лето» и в связи с временами года даются рассказы — «Наши вожди», «Наши праздники» — о празднике 7-го ноября.

В разделе «Зима» есть рассказ «Зимний праздник елки» — о празднике елки и Нового года, а в разделе «Весна и лето» — рассказ «Праздник Первое мая».

В конце книги даются рассказы из жизни детей и животных и сказки: «Козлятки и волк», «Теремок», «Колобок». Эти сказки даны как материал для внеклассного чтения. Кроме того, и другие рассказы из раздела «Рассказы о детях и животных» могут и должны служить материалом для внеклассного чтения. Например, «Лиса» (стр. 106), «Лиса и гуси» (стр. 107), «Чиж» (стр. 115), «Еж» (стр. 114).

В словаре «Книги для чтения» основное место занимают имена существительные и глаголы. Так, имен существительных встречается 500, а глаголов — 320. Остальные части речи представлены в следующем количестве слов: имен прилагательных — 82, наречий — 75, местоимений (с учетом родовых и падежных изменений) — 34, причастий кратких и полных — 14, числительных — 14, кратких имен прилагательных — 6, предлогов — 14, союзов — 5.

В словаре «Книги для чтения» широко использованы междометия и звукоподражания. Междометий, обозначающих звукоподражание, особенно много встречается в рассказах

¹ Е. П. Мусатова, Книга для чтения для первого класса школ глухонемых, изд. 5-е, Учпедгиз, 1954.

■ сказках, которые повествуют о животных и зверях. Это такие междометия, которые часто употребляются ■ рассказах для слышащих детей-дошкольников:

Мяу! Мяу — зовет Мурка котят.

Му! — мычит Беянка.

Кря! Кря! Кря! — крякает утка.

Шарик залаял: «Вау-вау-вау!»

Но! Но! лошадка.

А лиса его ам! и съела ■ др.

Дети, лишенные слуха, а следовательно, и возможности своевременно развивать речь и соответственно пройти через все этапы накопления лексики, должны восполнить эти пробелы уже в период школьного обучения или, еще лучше, — в период организованного дошкольного воспитания в детском саду.

Теперь обратимся к именам существительным и посмотрим, какие преимущественно слова встречаются и что они обозначают.

В большинстве имена существительные встречаются в основном значении слова и четко могут быть сгруппированы по тем же темам, которые мы указывали в программной лексике.

По темам «Класс» и «Школа» определяется группа имен существительных: класс, школа, пол, потолок, стены, печка, дверь, окно, стол, шкаф, парта, стул, табурет, зеркало, доска, мебель, слово, книга, чернила, чернильница, учительница, ученик, ученица, девочка, мальчик, дети, ребенок, урок, задача, дежурный, перо, учебная вещь, страница, картина, книжки и т. д.

По теме «Осень» дается лексика, обозначающая овощи, фрукты и ягоды и отражающая сезонные изменения природы: осень, сад, листья, листопад, овощи, фрукты, букет, дача, ягоды, грибы, груша, слива, лимон, яблоко, виноград, репа, капуста, морковь, арбуз, картофель, огурец, ветер, дождь, ветка, улица, прогулка, малина, черешня (из летней лексики), земляника.

По теме «Спальня» употребляется словарь, который необходим, чтобы дети знали названия одежды, обуви и белья. Например, спальня, шкафчик, кровать, простыня, одеяло, подушка, наволочка, коврик, занавески, табуретка, скамеечка, зубная щетка, платяная щетка, сапожная щетка, ботинки, платье, утро, день, ночь, вечер, носки, чулки, штаны, рубашка, лифчик, трико, осмотр (санитарный), воротничок, кушак, пальто, рукавицы, шарф, валенки, шапка и др.

Как мы уже говорили выше, слово здесь выступает в своем основном значении; синонимы и омонимы не встречаются.

В рассказах о зверях и животных встречаются существительные, обозначающие олицетворение. Например, животные говорят, как человеческие существа, да и называются они именами существительными, относящимися к человеческим существам. Это такие существительные как мать-коза, козлятки-ребятки. Козленка мать-коза называет «умница-детка». Козлята говорят: «Нет, неправда, это не наша мама». «Мурр! Мурр!» — мурлычет мать и др. Такое употребление существительных в значении олицетворения характерно для лексики сказок, поэтому глухих детей надо научить понимать значение таких слов.

Есть также в «Книге для чтения» группа имен существительных, образованных от основы при помощи словообразовательных суффиксов -к-, -ок-, -ек-, -ик-, -очк-, -очек-:

лампочка
мамочка
лапочка
листочек
сачок
мотылек
котик
козлик
ротик

кораблик
зайчик
чижик
дедка
песенка
хатка
зайка
птичка
лошадка

мишка
лопатка
рыбка
пчелка
рожки
ножки
теремок
петушок
колобок

Что касается глаголов, то и здесь можно привести классификацию по их значению, связанному с тематикой «Книги для чтения». Глаголы тоже выступают в своем основном значении, и очень редко встречаются глаголы в нескольких значениях, главным образом в рассказах о зверях и животных и сказках. Например, глагол «идти»:

Мальчик идет
Лед идет
Утка серая идет
Пришла весна

Бе-е-е! — кричит Бешка (коза).
Га-га-га! — кричал Вася и дразнил гусей.
Ко-ко-ко-ко! — куры закричали.
Ку-ка-ре-ку! — закричал петух.

Много глаголов, образованных при помощи приставок по-, на-, вы-, (о)об-, от-, про-, при- и другие:

попросить, послушаться, поливать, поступать, показать, покушать, покупать, потянуться;
накрывать, надевать, наступить, наливать, наблюдать, наступать, находиться;
выскочить, выстроить(ся), вымыть(ся), вытереть, выбегать, вырастать, вырывать;
обнюхивать, обливаться, обжечь, обрывать, описать, отгадать, отнести, отнять;

*приходить, приносить, привести;
прочсть, продолжить, пролиться, пройти, проснуться, провалиться,
проглотить и другие.*

Прилагательных в «Книге для чтения» — 82. Количество их значительно больше, чем требует программа для I класса школы глухих. Это объясняется тем, что многие имена прилагательные повторяются из программы приготовительного класса, например, имена прилагательные, обозначающие цвета: синий, красный, зеленый и т. д. Но есть и новые слова, образованные от тех же имен существительных, обозначающих цвета, но с уменьшительными суффиксами: зелененький, черненький, серенький, и от других прилагательных: хорошенький, красивенький, чистенький.

По программе I класса учащиеся должны познакомиться на уроках развития речи с несколькими словообразовательными суффиксами (о них говорилось выше). В «Книге для чтения» эти прилагательные не затрудняют учащихся с точки зрения понимания их значения, а словарь их постепенно будет обогащаться новыми понятиями. Есть и такие прилагательные, которые по программе не входят в активный словарь учащегося I класса. Например, счастливый, совершенный, великий, колхозный (двор), скотный (двор), птичий (двор). Но рассказы в «Книге для чтения» и должны так подбираться, чтобы в них встречались и такие слова, которые постепенно с каждым годом обучения будут входить в активную речь учащегося.

Что касается других частей речи, то они с точки зрения количества также превосходят требования программы I класса, а с точки зрения значения также имеют цель включить в речь учащегося ряд слов, которые постепенно станут его активным словарем.

Приводим сопоставление словаря (по частям речи) «Книги для чтения» в I классе со словарем программы для приготовительного и I классов:

Части речи	Словарь программы приготовит. и I кл.	Словарь «Книги для чтения»
Имена существительные	478	500
Глаголы	240	320
Прилагательные	54	82
Другие части речи и фразеология	154	164

Как видно из сопоставления словаря по частям речи, в «Книге для чтения» Е. П. Мусатовой дано значительно больше глаголов, чем в «Программе». Это объясняется широким использованием глаголов с различными приставками в плакатах рассказов (см. примеры на стр. 22) и глаголов, обозначающих звукоподражание, например, гоготали (гуси), мурлычет (кошка-мать), крякали (утки), мычит (коза Бешка), залаяла (собака) и т. д.

В книге есть слова и выражения, не предусмотренные программой-минимумом. Например, Великая Октябрьская Социалистическая революция, Родина, СССР, мавзолей, Коммунистическая партия, Советский флот, Советская авиация, трудящиеся, да здравствует, винтовка, умницы детки, ребятки, наседки, желто-зеленый, слепая, лифчик, сарафан, растения, обруч, малыш-цыпленок, мотылек, жаба, кучер, тележка, маршировать, сосать, нырять, махать (палкой), дразнил, кланяться, красться (о лисе), вцепиться (в нос), умчаться, колоться (о еже), трогать (ежа), обрывать (листья), стучаться, прискакать и др. Но одно-два новых слова или выражения, которые включены в рассказ (или стихотворение), не мешают усвоению основного содержания рассказа.

«Книга для чтения» издана значительно раньше анализируемой программы по русскому языку и, естественно, не может строго соответствовать лексике программы-минимума. Но в большинстве рассказы и стихотворения могут быть использованы на уроках чтения, так как лексика их не будет резко отличаться от программной и затруднять усвоение прочитанного.

На основании анализа программного словаря-минимума для учащихся I класса школы глухих, словаря «Учебника по развитию речи» А. Ф. Понгильской и «Книги для чтения» Е. П. Мусатовой можно сделать следующие выводы:

1. Количественное превосходство словаря «Книги для чтения» по сравнению с программными требованиями к словарю для глухих учащихся I класса объясняется включением в «Книгу» значительного числа рассказов о животных и сказок, которые могут быть использованы для внеклассного чтения.

2. «Книга для чтения» Е. П. Мусатовой может быть использована для закрепления основного словарного запаса на уроках чтения.

3. Значительное количество междометий, обозначающих звукоподражание, и других слов, встречающихся в рассказах и сказках о животных и зверях, может быть использовано учителем для знакомства с ними школьников, а еще лучше — в период дошкольного воспитания в детском саду.

4. Выбор слов в словаре «Программы» обеспечивает возможность овладения бытовой разговорной речью.

5. Словарь «Учебника по развитию речи» А. Ф. Понгильской строго соответствует словарю «Программы» и обеспечивает возможность воспитания у глухих детей грамматических обобщений.

6. Словарь «Книги для чтения» Е. П. Мусатовой значительно больше словаря, предусмотренного «Программой» для подготовительного и I классов школы для глухих.

7. «Книга для чтения» Е. П. Мусатовой может быть использована для внеклассного чтения.

К

О
глух

общ

выр

Д

бота

Е

русс

рой

шко

Э

и ка

1 кл

Э

хих

В. А

подг

Э

дени

внек

ное

деть

Е

мися

О. М. ПОТАПОВА

К ВОПРОСУ О СЛОВАРНОЙ РАБОТЕ В I КЛАССЕ ШКОЛЫ ГЛУХИХ

(На уроках развития речи)

Основной задачей при обучении словесной речи в школе глухих — это практическое овладение детьми речью в целях общения. Учащиеся должны научиться свободно и правильно выражать с помощью речи свои мысли.

Для выполнения этой задачи нужна систематическая работа над воспитанием словаря глухих учащихся.

В нашем исследовании мы опирались на программу по русскому языку для I класса школы глухих, анализ которой был нами дан в работе «О словаре учащихся I класса школы для глухих детей».

Задачей исследования было определение объема, степени и качества практического овладения глухими учащимися I класса программным словарем и бытовой речи.

Эксперимент проводился в ленинградской школе для глухих детей, для чего был выделен I класс учительницы В. А. Матвеевой, учащиеся которого получили дошкольную подготовку в детском саду для глухих детей.

Эксперимент проводился так: во-первых, велись наблюдения над работой педагога в классе; во-вторых, во внеклассное время проводилось специальное экспериментальное исследование особенностей усвоения словаря глухими детьми.

Внеклассный эксперимент проводился не только с учащимися I класса учительницы В. А. Матвеевой, но и с учениками

параллельного I класса учительницы З. С. Дворецкой. Обе они работали в подготовительном классе школы, не имея дошкольной подготовки.

Наблюдения в классе проводились по следующей программе:

1. Выяснение, в каком объеме усвоен словарь, предусмотренный программой по русскому языку для I класса школ глухих;

2) Изучение методики сообщения новых слов и дальнейшей работы над ними (уточнение и закрепление слова). В частности, мы обращали внимание на то, в каких контекстах использовались слова и как воспитывался навык самостоятельного употребления их в новых контекстах.

В результате исследования в классе было выявлено следующее:

Ученики усвоили весь программный материал слов подготовительного и I классов и различали категории слов, обозначающих предметы, действие и признаки предметов. Кроме того, ими был усвоен ряд слов, не вошедших в программу, но нужных в быту. Так, например, были проработаны слова: директор, градусник, салют, кино, неряха, рецепт, грипп, свинка, справка, охрипла, оцарапала и ряд других.

Программой предусмотрена возможность работы над бытовыми словами, необходимость в которых часто возникает при обучении в коллективе. Такие слова по усмотрению учителя вводятся в обиход (разумеется, вне зависимости от их фонетической трудности) даже в том случае, если они не предусмотрены программой.

В работе над формированием словаря учащихся учителем была использована следующая методика.

1. На любом уроке учитель использовал подходящую ситуацию, чтобы сформировать словесное понятие. Если такой ситуации не возникало, то учитель сам ее создавал на уроке. Например, утром, осматривая руки у детей, дежурная заметила у ученика С. грязные руки и сообщила в своем рапорте.

Учитель. Плохо. Сережа неряха. Надо мыть руки чисто.

Дается новое слово *неряха*, проговаривается дактильно хором и индивидуально, записывается на доске. В дальнейшей своей работе учитель при случае непременно закрепит это слово и постепенно оно войдет в самостоятельную речь учащихся.

Приведем другой пример. В класс пришел учитель соседнего класса. Ученик В. сразу же подал ему стул и сказал: «Садитесь, пожалуйста».

Учитель. Как поступил Вова?

О. Хорошо. Правильно.

Учитель. Как можно назвать Вову?

Л. Хороший мальчик.

Учитель. Верно. А по-другому вежливый мальчик, внимательный мальчик.

Еще пример. Учитель вызывает девочку отвечать урок.

Она не может говорить, произносит слова с трудом, шепотом.

Л. Я не могу говорить.

Учитель. Почему?

Л. У меня болит горло.

Учитель. Ты была у доктора?

Л. Нет. Я пойду после второго урока.

Учитель. У Люды болит горло. Она не может говорить. Люда охрипла.

Дается новое слово, необходимость в котором возникла в данной ситуации.

Слово записывается на доске и несколько раз проговаривается учениками.

Слово и соответствующее ему понятие дается учащимся в непосредственном общении, затем уточняется и закрепляется на специальных занятиях и постепенно включается в бытовую словарь учеников.

2. Для формирования словаря используются речевые пятиминутки. Так, говоря о погоде, учитель спрашивает:

Учитель. Как на улице? Посмотрите!

Л. Снег покрыл землю. Завтра мы будем кататься на лыжах и санках.

В это время ученица М. поднимает руку и говорит:

М. Папа купил мне новые коньки. И у Вали есть коньки.

Учитель. А кто это Валя?

М. Валя мой брат. Мы будем кататься на коньках.

Ученица Л. поднимает руку и говорит:

Л. Мама мне связала зеленые носки.

Учитель. Какие носки по материалу?

Л. Шерстяные. Мне будет тепло.

3. Уточнение значения слова. Рассказывая о проведенном выходном дне, ученица А. говорит: «Мне мама вырезала волосы», а показывает жестом «подстригать».

Учитель уточняет значение слова и включает слово в фразу «Мама подстригла Ане волосы».

4. Для воспитания нового словесного понятия учитель организует наблюдение за тем или иным явлением (например, распускаются листья, лопнули почки), проводит экскурсии, использует предметную наглядность.

Приведем урок развития бытовой речи на тему: «Раздевальня», в которой учитель умело включил очень большой по объему и разнообразный по форме лексический и фразеологический материал.

Начинается урок. Девочка поднимает руку.

Учитель. Что ты хочешь сказать?

Л. Можно закрыть форточку?

Учитель. Можно.

Девочка выполняет действие и садится на место.

Мальчик поднимает руку. Затем, получив разрешение, говорит:

В. Можно зажечь свет?

Учитель. Можно.

Ученик выполняет действие и садится на место.

Учитель. Спасибо, Вова.

Жанна. Что мы будем делать?

Учитель. Будем говорить. Жанна, иди сюда. Ты будешь задавать вопросы, а вы будете отвечать. (Жанна идет к столу.).

Жанна. Какое сегодня число, Маша?

М. Сегодня 19-е января.

По просьбе ведущего ответ повторяет несколько человек.

Ж. Какой сегодня день?

Л. Сегодня пятница.

Ж. Какая сегодня погода?

Н. Сегодня пасмурная погода. Небо серое, покрыто тучами.

Жанна садится на место.

Учитель. Что идет на улице?

Т. На улице идет дождь.

Учитель. Почему идет дождь?

Л. На улице тепло.

Учитель. Как на земле? Как на тротуаре?

Л. Сегодня на земле грязно и мокро. Есть лужи. Много воды.

Другая ученица добавила:

— Я не хочу гулять. В реке много воды.

В это время в класс входит директор школы.

Жанна поднимает руку и спрашивает:

— Почему дядя-учитель пришел в класс?

Учитель использует создавшуюся ситуацию и дает новое слово директор, которое не входит в программную лексику, но потом войдет в активный словарь учеников.

Учитель. Это директор (записывает слово на доске), это главный учитель. Он пришел посмотреть, как дети учатся; чтобы все дети были здоровы, все было в порядке, учитель здоров и в классе. Он управляет школой.

Все проговаривают «Это директор». Директор уходит.

Тут же учитель спрашивает:

— Кто к нам приходил?

Ж. Директор.

Учитель. Сегодня мы пойдем в раздевальню. Будем учиться говорить. Встаньте по два.

Дети становятся по два. Хором проговаривают: «Мы идем в раздевальню».

По дороге до раздевальни учитель обращает внимание на предметы для проверки и уточнения лексики и фразеологии.

Учитель. Что это? (показывает на коридор).

Л. Это коридор.

Учитель. Какой коридор?

Ж. Коридор узкий.

Учитель. (подводит к окну). Посмотрите, как на дворе?

Инна. Во дворе лужи, вода.

Учитель. Посмотрите, сколько градусов тепла?

Оля. Два градуса тепла. Мало, холодно.

Идут дальше.

Учитель. А это что?

И. А это лестница.

Учитель. А это что?

О. Это перила (с помощью учителя, так как этого слова у многих учеников не было, не закрепилось при первом знакомстве).

Учитель. Какая лестница?

М. Лестница широкая, большая.

В это время один из учеников берется руками за перила.

Учитель. Можно держаться за перила?

Лидя. Нельзя.

Учитель. Почему?

Оля. Как бабушка.

Учитель. Верно. Некрасиво.

Подходят к кабинету директора. Учитель обращает внимание на вывеску на дверях кабинета, и хором проговаривают слово «директор».

Учитель. Здесь директор работает.

Идут дальше и доходят до раздевалки.

Учитель. Что это?

Л. Это раздевалка.

Учитель. Кто здесь раздевается?

О. Раздеваются дети.

Учитель. Здесь замок. Надо открыть. Где ключ?

Ж. Там у тети (имеется в виду дежурная на вахте).

Люда. Ключ висит ■ шкафу.

Учитель. Надо попросить ключ. Как?

Инна. Тетя, дайте мне, пожалуйста, ключ от раздевалки.

Учитель. Инна, иди и попроси.

Инна идет, спрашивает ключ и приносит его учителю.

Инна. Возьмите, пожалуйста, ключ.

Учитель. Спасибо. Что ты сделала?

Инна. Я попросила ключ.

Все хором: «Инна попросила ключ от раздевалки».

Учитель. Что сейчас надо делать?

Оля. Надо открыть замок.

Все повторяют эту фразу.

Учитель. Кто хочет открыть замок?

Юра. Я хочу открыть замок.

Учитель. Вот ключ.

Юра. Спасибо (начинает открывать, но трудно достать). Помогите мне, пожалуйста.

Учитель помогает и спрашивает:

— Что мы сделали?

— Мы открыли дверь ■ раздевалку.

Оля. Я хочу зажечь свет.

Учитель. Стыдно. Слово забыла и не знаешь, как сказать. Кто хорошо скажет, тот и зажжет свет.

Таня. Можно зажечь свет? (использовала знакомый контекст для данной ситуации. Это выражение часто употребляется в классе).

Учитель. Можно.

Таня зажигает свет и говорит:

— Пожалуйста.

Учитель. Спасибо.

Все входят в раздевалку.

Учитель. Что мы делаем здесь?
Таня. Мы раздеваемся и одеваемся.
Все хором повторяют.
Учитель. Где висят ваши пальто?
Маша. Пальто висят на вешалке.
Учитель. Жанна, возьми!
Ж. Что взять?
Учитель. Возьми пальто.
Ж. Чье пальто?
Учитель. Возьми свою шубу.
Жанна выполняет.
Учитель. Что Жанна сделала?
Таня. Жанна взяла шубу.
Учитель. Что это?
Юра. Это шуба.
Учитель. Какая шуба по материалу?
Таня. меховая.
Учитель. А это что? (Показывает на подкладку.)
Таня. Это подкладка.
Учитель. А это что?
Оля. Это вешалка.
Учитель. А это что? (Показывает на воротник.)
Юра. Это шуба.
Другие ученики называют верно: воротник.
Учитель. Жанна, повесь, пожалуйста, шубу.
Жанна выполняет.
Учитель. Оля, где твое пальто?
Оля. Вот мое пальто (приносит и показывает).
Учитель. Какое это пальто?
Оля. Зимнее пальто.
Учитель. Верно. Это зимнее пальто. А еще какое пальто бывает?
Люда. Осеннее пальто. Весеннее пальто.
Учитель. Так не говорят: весеннее пальто. Весной и осенью носят осеннее пальто. А летом носят летнее пальто (с дактилологией).
Дети вместе с учителем с дактилированием проговаривают: «Летнее пальто».
Учитель. А летнее пальто тонкое или теплое?
Оля. Нет, тонкое.
Учитель. А почему летом пальто тонкое?
Ж. Летом тепло.
Люда. Летом будет жарко.
Учитель. Летом, когда идет дождь и немножко холодно, носят люди летнее пальто. А когда жарко, пальто не надевают.
Урок заканчивается, учитель собирается вести детей в класс и спрашивает:
— Жанна, ты с кем?
Ж. Я с Олей.
Учитель. А Маша с кем?
Маша. Я с Ниной.
Вова. А я с Людой.
Учитель. Возьмитесь за руки (дети берутся за руки).
Таня. Можно погасить свет?
Учитель. Можно. Погаси.
Таня выполняет.
Учитель сам закрывает замок, а ключ относит ученик и говорит дежурному на вахте: «Возьмите, пожалуйста, ключ от раздевалки».
Все идут парами в класс.

Анализируя этот урок, можно сказать, что учителю удалось использовать все подходящие ситуации, чтобы уточнить и закрепить значение того или иного слова и выражения. Кроме того, учитель удачно использовал приход в класс директора для первоначального знакомства с этим словом и на этом же уроке использовал подходящую ситуацию для его закрепления, а также закрепления выражения «Сколько градусов холода?».

Содержанием внеклассного эксперимента было:

1) выяснение особенностей образования обобщений, составляющих содержание слов, названий предметов и действий;

2) определение объема слов;

3) изучение особенностей осмысления и самостоятельного использования словообразующих аффиксов и грамматических признаков.

1. Для исследования особенностей образования обобщений, лежащих в основе слов, названий предметов, внеклассный эксперимент проводился по следующей методике. Мы подбирали картинки различных предметов. Подбирались несколько рисунков одного и того же предмета. Например, брались рисунки домов одноэтажного, двухэтажного, многоэтажного, дома деревянного и каменного, дома белого, желтого, серого; рисунки грибов: белый гриб, подосиновик, мухомор, лисички, опята и др.

Для исследования обобщений, лежащих в основе глаголов, мы использовали картинки, передающие различные действия. Например, сюжетные картинки на глагол «бежит»:

1. Дети бегут по дороге.
2. Мальчик бежит по бревну.
3. Мышка бежит по полу комнаты.
4. Кошка бежит по забору.
5. Девочка бежит к горящему скотному двору.
6. Телята бегут из горящего скотного двора.
7. Собака бежит по лугу.
8. Лошадь и жеребенок бегут из загона на поле.
9. Курица и цыпленок бегут по лугу.
10. Волк бежит по лесу.

Сюжетные картинки на глагол «сидит»:

1. Кошка сидит на полу.
2. Котята сидят на книге.
3. Заяц сидит под елкой, а лиса крадется к зайцу.
4. Девочка сидит на кровати, еще не одетая, мать надевает ей чулки.
5. Девочка сидит за партой.
6. Девочка сидит на опушке леса и плетет венок. Вдали виднеется деревня.
7. Ласточки сидят на проводе.
8. Кошка сидит на суку большого дерева.
9. Мальчик сидит за столом и пьет чай. На столе лежит булка на тарелке.

10. Лягушка (на спине у нее лягушонок) сидит под листом подорожника ■ траве.

11. Мальчик сидит за столом и ест мед. На столе стоит ваза с медом.

12. Две совы сидят на суке дерева.

13. Петух сидит на суке дерева, ■ под деревом лиса. Из дупла дерева выглядывает собака.

14. Мать и двое детей (мальчик и девочка сидят на диване). Девочка читает книгу.

Эксперимент проводился так. Мы раскладывали на столе картинки, соответствующие различным словесным понятиям — различным домам, грибам, чашкам, или все сюжетные картинки с изображением действий «сидит», «лежит», «читает» и т. д.

Картинки перемешивались. Мы брали несколько картинок, определяющих какое-нибудь из словесных понятий, например, белый гриб или подосиновик. Ученик должен был отобрать остальные картинки, соответствующие понятию «гриб».

По такому же принципу проводилась проверка на образование обобщений глагольных понятий.

2. При изучении объема слов использовалась следующая методика. Брались те же картинки, при помощи которых проверялась возможность образования обобщений, но дети должны были их отобрать по словесной инструкции. Например, мы говорили: «Возьми дом!». Из множества картинок, изображающих разные предметы, ученик должен был выбрать все рисунки дома. Или мы говорили: «бежит». Ученик должен был отобрать все картинки, соответствующие данной инструкции: собака бежит, девочка бежит, телята бегут и т. д.

При этом при словесной инструкции предмет всегда назывался в именительном падеже единственного числа, а действие — в 3-м лице единственного числа настоящего времени.

3. Изучение особенностей осмысления и самостоятельного использования словообразующих аффиксов проводилось на основе словесной инструкции. Например, покажи и назови, что в классе деревянное. Покажи и назови, что бумажное, и т. д.

Это исследование проводилось только с учащимися I класса, прошедшими дошкольную подготовку, и было ограничено изучением обобщений, лежащих в основе словообразующих аффиксов относительных прилагательных.

В результате внеклассного эксперимента было выявлено следующее:

1. Обобщения, лежащие в основе существительных, были воспитаны лучше, чем обобщения, лежащие в основе глаголов. Так, например, учащиеся легко подбирали рисунки, изображающие одноименные части туловища человека, животного, птицы (голова, уши, глаза человека, собаки, кошки, лошади и т. д.); ноги человека (мальчика, девочки, женщины, мужчины); лапы животных (собаки, медведя, волка, белки,

лошади) и птиц (курицы, аиста, гуся, цыплят, утки); хвост животных (лошади, волка, лисы, белки, хорька) и птиц (курицы, гуся, аиста).

Считаем нужным отметить, что дети объединяли рисунки ног человека и ног и лап животных и птиц.

Дети свободно объединяли рисунки разных птиц, разных грибов, разных цветов, щеток, банок и т. д. Например, когда мы отбирали рисунок белых грибов и подберезовиков, дети подбирали к ним рисунки всех других грибов (подосиновика, мухомора, опят, лисичек и т. д.).

Мы брали картинки гуся, аиста, дети отбирали картинки всех остальных птиц (утки, курицы, воробья, совы, цыплят и т. д.).

Однако иногда наблюдалось и слишком широкое обобщение. Так, например, дети объединяли в одной группе лодку, яхту, баржу и парусное судно.

При проверке обобщений, лежащих в основе слов, обозначающих действие, отмечалось следующее:

Обобщения, лежащие в основе понятий глаголов «бежит», «сидит», «лежит», «идет», были неполными. Так, большинство детей не объединили картинок, соответствующих понятиям «сидит птица на телеграфном проводе» и «человек сидит». Все картинки, на которых были изображены сидящие люди, дети объединяли. Причем нами отмечалась такая закономерность: если мы показывали картинку, изображающую действие человека (мальчик бежит, бежит девочка, дети бегут и т. д.), то дети обычно не подбирали картинок с таким же действием животного или птицы (курица и цыпленок бегут, телята бегут и т. д.).

Если же мы начинали эксперимент с показа картинки, изображающей действие животного или птицы (медведь идет, лиса идет и т. д.), и предлагали ученикам отобрать все сюжетные картинки, передающие это действие, то ученики обычно это задание выполняли: они подбирали и картинки, передающие соответствующее действие людей.

Картинки с изображением действий «читает», «пишет» всеми учащимися отбирались без ошибок.

Более полное образование обобщений, лежащих в основе понятий «читает» и «пишет», видимо, объясняется более частым употреблением их в разных контекстах и в связи с разнообразной деятельностью учащихся в классе, а также и тем, что эти действия относятся только к людям.

Более прочное усвоение понятий, лежащих в основе существительных, не случайно для глухих учеников.

Представления предметов всегда более конкретны для детей с неразвитой речью, чем представления действий и состояний.

2. При изучении объема слов было выяснено следующее:

1) Выбирая картинки, дети не обращали внимания на то, как дана словесная инструкция — в единственном или во множественном числе. Например, в ответ на инструкцию «Где гриб?», ученик отбирал картинки и одного и нескольких грибов, то же наблюдалось и при выборе картинок, соответствующих действиям.

2) В результате эксперимента обнаружилось, что инструкция речью помогает обобщению. Так, если ученик не отбирал всех нужных сюжетов картинок, мы помогали ему вопросом. Мы брали картинку (например, медведь идет) и спрашивали ученика: «Кто это?», «Что делает?», «Посмотри, где еще идет?» — и ученик отбирал нужные картинки.

При инструкции словом ученики меньше допускали ошибок при выборе картинок, изображающих разные предметы. Следовательно, слово облегчает воспитание обобщений, лежащих в основе существительных и глаголов.

На основании описанных фактов мы сделали предположение, что слово помогает обобщению, но наше предположение нуждается в дополнительной проверке.

3) При исследовании обобщений, лежащих в основе словообразующих аффиксов, было установлено, что у учащихся были образованы понятия, соответствующие относительным прилагательным.

На вопрос: «Что есть в классе деревянное? покажи и назови», ученики легко и быстро перечисляли все предметы классной обстановки: стол, стул, табурет, парта, тумбочка, пол, доска, дверь, шкаф и многие другие. На вопрос: «Что бумажное в классе? Назови» — называли альбом, книгу, тетрадь, прописи, плакат, картинки, промокашку и даже предметы из другой обстановки — билет (в трамвае), чек (в кассе), рубль, рецепт, справку и т. п.

На основании проведенного исследования могут быть сделаны следующие выводы:

1. Словарь, определенный программой для I класса, посилен глухим детям и обеспечивает им возможность широкого речевого общения с окружающей средой.

2. Учащиеся I класса школы глухих в своей речевой практике широко употребляют слова, относящиеся к различным категориям речи, и составляют из них предложения, разные по типу и конструкции.

3. Обобщения, лежащие в основе глаголов, воспитаны хуже, чем обобщения, лежащие в основе существительных.

4. Использование слова помогает образованию обобщений.

И. П. КОРНЕВ

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Задачи, поставленные XII съездом КПСС в области народного образования, и закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР требуют не только изменения структуры и реорганизации школы, но и пересмотра содержания программы школы и рационализации самого педагогического процесса.

Трудные вопросы в преподавании, естественно, должны привлечь внимание педагогов школы в первую очередь. Это обязывает нас пересмотреть методы работы и содержание некоторых предметов программы с позиций новых задач школы и внести необходимые целесообразные изменения.

Одним из трудных и в то же время важных вопросов в программе вспомогательной школы является обучение правописанию. Трудности эти вызываются, с одной стороны, особенностями психики (главным образом высших познавательных процессов) умственно отсталого ученика, с другой стороны, отвлеченностью и сложностью самого грамматического материала, на основе которого строится большинство орфографических правил.

Грамматика, как известно, выработалась в результате длительной абстрагирующей работы человеческого мышления: она изучает в словах и предложениях то общее, что лежит в основе изменения слов и сочетаний их в предложениях, отбрасывая частные, не связанные с этим привходящие явле-

ния языка. Отсюда понятен сугубо отвлеченный, связанный с процессами обобщения и абстракции, характер грамматических понятий и законов.

В силу этого усвоение грамматических понятий и правил связано с достаточно высокоразвитой, обобщающей и абстрагирующей работой мышления. Известные медотисты Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова, говоря об изучении грамматики в школе, пишут: «Обобщающая работа мышления является совершенно необходимой при усвоении грамматических понятий, а равно и грамматических правил»,¹ а психолог Д. Н. Богоявленский в своей монографии, посвященной усвоению орфографии, указывает, что «усвоение грамматических понятий требует высокого развития обобщающей и абстрагирующей мыслительной деятельности, потому что существо грамматических понятий требует не только отвлечения от предметов и явлений реального мира, что свойственно всем понятиям, но и отвлечения от конкретного смысла слов, обобщающих наши непосредственные впечатления от этого мира. Грамматические обобщения служат как бы вторым «этажом» абстракций, надстраиваемым над первичными словесными обобщениями»² (разрядка наша — И. К.). Этого-то «напряжения логического мышления», этого высокого развития обобщающей и абстрагирующей мыслительной действительности — «второго этажа абстракции» и недостает ученику вспомогательной школы для овладения грамматическими понятиями. Для умственно отсталого ученика характерна именно конкретность мышления, слабость мыслительных процессов, в частности анализа, синтеза, обобщения, отвлечения и др.

Правда, специальные упражнения и методы обучения во вспомогательной школе, направленные на развитие познавательных процессов умственно отсталого ученика, значительно развивают логическую мысль ученика, однако не в такой степени, в какой это необходимо для сознательного понимания грамматического материала и умения использовать его в практике письменной речи.

В результате этого грамматические понятия и правила усваиваются учениками вспомогательных школ механически, без достаточного их осознания.

В практике работы вспомогательной школы нередко можно встретить не только в V и VI, но и в VII классе, когда

¹ Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова, Методика русского языка в начальной школе, изд. 5-е, Учпедгиз, Л., 1955, стр. 300—301.

² Д. Н. Богоявленский, Психология усвоения орфографии, изд. АПН РСФСР, М., 1957, стр. 111.

ученик легко дает определение частей речи по привычному для него вопросу, но становится в тупик при несколько измененной формулировке этого вопроса. Например, на вопрос «Какая часть речи называется существительным?» ученик бойко отвечает правильным определением: «Именем существительным называется часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что?». Когда же ученику ставится вопрос: «Какая часть речи обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что?» или «Что обозначает существительное?», ученик в недоумении молчит или называет первую пришедшую в голову часть речи, не говоря уже о более несурзных ответах, которые нередко можно слышать во вспомогательной школе.

При изучении усвоения склонений имен существительных учащимися в пятых классах вспомогательной школы В. Г. Петрова отметила, что ученики усваивают склонения существительных формально, механически, без достаточного осмысления, в результате чего смешивают окончания существительных I и II склонения. Например, усвоив окончания существительных II склонения (существительное тополь, дательный падеж — тополю), ученик переносит их на существительные I склонения (береза, дательный падеж — березу); или после повторения падежных окончаний существительных I склонения единственного числа ученик по тому же образцу склоняет существительное дерево во множественном числе: И. — деревья, Р. — деревьи, Д. — деревье, В. — деревью и т. д. При этом в разговорной речи ученик падежные формы употребляет правильно.¹

«Сложность грамматических понятий часто вынуждает учащихся вспомогательной школы совершенно бессмысленно оперировать механически заученными грамматическими терминами и словесными формулировками правил» (разрядка наша. — И. К.), пишет М. Ф. Гнездилов, подтверждая это примерами такого типа: «Какая это часть речи?» — «Винительный». — «Что обозначает имя существительное?» — «Прилагательное».²

Нет надобности приводить десятки примеров, показывающих механическое усвоение грамматических правил учениками вспомогательных школ: у каждого учителя их достаточно.

¹ В. Г. Петрова. О некоторых трудностях при усвоении склонения имен существительных учащимися пятых классов вспомогательных школ. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», под ред. А. И. Дьячкова и В. Н. Тарасова, вып. III, Учпедгиз, 1954, стр. 123—124.

² М. Ф. Гнездилов, Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы, изд. АПН РСФСР, М., 1962, стр. 72.

Отметим лишь, что большие трудности для учащихся вспомогательных школ представляет определение грамматических категорий, в том числе и частей речи, для определения которых необходимо учитывать две стороны слова: семантическую и формально-логическую. Умственно отсталые дети в силу ограниченности внимания при определении частей речи обычно ориентируются на один из них, чаще формальный.

Так, разбирая предложение «Мы занимались посадкой деревьев», ученик указывает: «Подлежащее деревья, потому что здесь говорится о деревьях. Сказуемое посадка: показывает, что делали с деревьями». Указывая части речи, ученик называет: «Мы — существительное: отвечает на вопрос кто? что?.. на вопрос кто?.. Посадкой (повторяет вполголоса: «посадкой» — чем?), занимались посадкой — что делали? Посадкой — глагол: отвечает на вопрос что делали? Далее выясняется, что слово посадкой отвечает на вопрос чем? По мнению ученика, это не существительное, так как существительное отвечает на вопросы кто? что? Посадка означает действие — глагол. На это обращает внимание и М. Ф. Гнездилов, указывая, что для умственно отсталых характерным является то, что они часто не в состоянии осознать и установить связь между соответствующими формальными признаками и лексическим значением словесного выражения и ограничиваются использованием какого-либо одного из них», что иллюстрирует ответами учеников VI класса.¹

У учащихся V и VI классов встречается непонимание и по существу признаков имени существительного. Вот как они характеризуют имена существительные: «волк — существительное, потому что он живой; кричала(?) — существительное, потому что единственное число; чашка — потому что чашка — моя; пчела — существительное, потому что существует; мел — существительное, потому что им пишут».²

Значительную трудность для учащихся вспомогательных школ представляет и усвоение самих грамматических терминов. Такие термины, как имя существительное, прилагательное, местоимение, склонение, спряжение, падеж и т. д., не будучи наполнены конкретным содержанием, встречают затруднения у учащихся не только в правильном их употреблении, но и в правильном произношении.

¹ М. Ф. Гнездилов, Указ. соч., стр. 71.

² В. Г. Петрова, О припоминании и осмысливании знаний умственно отсталыми школьниками в ходе выполнения грамматической задачи, сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», под ред. А. И. Дьячкова и В. Н. Тарасова, вып. VI, Учпедгиз, 1957.

Таким образом, как психологические данные, так и наблюдения практической учебной работы ученика вспомогательной школы, по крайней мере V—VI классов, показывают, что ученики вспомогательной школы не имеют достаточной психологической основы, на которую могло бы опереться у них понимание грамматического материала.

При усвоении правил правописания надо иметь в виду, что почти каждое орфографическое правило, построенное на грамматической основе, связано с системой сложных ассоциативно-рефлекторных связей, овладение комплексом которых далеко не всегда доступно для ученика вспомогательной школы. Например, чтобы написать правильно окончание в слове «заводе» (в предложении «На заводе кипела работа»), руководствуясь существующим орфографическим правилом, ученик должен определить:

1) что слово заводе — существительное (то есть обозначает предмет и отвечает на вопрос что?), для чего он должен образовать от данного слова его начальную форму, соотнести полученное слово с понятием предмета и с вопросом что? (1-я связь, сложная);

2) что это существительное II склонения, то есть оно мужского рода и оканчивается на согласную, для чего ученик должен: а) образовать от данного слова начальную форму и согласовать ее со словом мой, моя или мое (2-я связь, сложная) и б) определить, что это существительное оканчивается на согласный (3-я сложная связь);

3) что это существительное единственного числа (4-я связь);

4) что данное существительное предложного падежа, то есть оно отвечает на вопрос где?, который может быть заменен вопросом на чем? (5-я сложная связь);

5) наконец, объединив эти сложные пять связей в одну цепь, соотнести ее с правилом «Существительные II склонения единственного числа в предложном падеже имеют окончание -е», сделать вывод и применить его к данному случаю (6-я сложная связь).

Заметим, что в предложном падеже учащиеся обычно заучивают вопросы: о ком? о чем?, между тем как во многих случаях (как и в данном) слово отвечает на вопрос где?, который ученики должны заменить вопросом на чем?, что вызывает также трудность у учащихся.

Таким образом, чтобы написать правильно окончание существительного II склонения единственного числа в предложном падеже, ученик должен воспроизвести целую систему сложных ассоциативных связей, причем эти связи далеко не всегда доступны для умственно отсталого ученика: во-первых, в силу своей сложности, во-вторых, в силу того, что

указанные связи ученику приходится образовывать на недостаточно осознанном им (грамматическом) материале.

К этому следует добавить, что количество орфографических правил, которыми ученики должны овладеть ■ соответствии с программой, с каждым годом увеличивается и в ряде случаев осложняется. Ученики нередко переходят к изучению нового материала, недостаточно осознав пройденный, в результате часто смешивают изучаемые понятия с ранее изученными (существительное и прилагательное, род и падеж, падеж и лицо, склонение и спряжение и т. п.). Отсюда понятно, почему умственно отстающие ученики с таким трудом овладевают орфографическими навыками и так быстро забывают их.

Во вспомогательной школе часто наблюдается парадоксальное явление, когда ученики после ознакомления с орфографическим правилом делают на него больше ошибок, чем до изучения этого правила.

Объясняется это тем, что до изучения орфографического правила ученик при написании соответствующего слова пользовался зрительными, слуховыми и рукодвигательными представлениями, то есть относительно простыми связями, которые в ряде случаев (но не всегда) и оправдывали правописание.

При изучении орфографического правила на основе грамматических понятий и правил ученик сталкивается с цепью сложных связей, усвоить которые он не ■ силах; отдельные звенья этой цепи у него выпадают и смешиваются, в результате чего правило применяется искаженно. Например, применяя правило правописания падежных окончаний существительных I склонения, ученики при письме часто используют только его первую часть «Существительные I склонения имеют окончание -е», забывая о второй — «в дательном и предложном падежах» (хотя формулируют правило точно, с указанием падежей). Поэтому в письменных работах учащихся и в дательном и в родительном падежах в таких случаях мы часто встречаем на конце -е (к яблоне, из деревне), что до изучения этого правила встречалось редко. Такие случаи были отмечены также В. Г. Петровой. «В школьной практике мы нередко замечаем, что ученики, вместо выполнения всего задания, выполняют лишь его часть», пишет она в своей статье и иллюстрирует рядом примеров.¹ «Нередко встречаются случаи, когда учащиеся ориентируются только на формальный признак, без учета языкового значения выделенного

¹ В. Г. Петрова, О некоторых трудностях при усвоении склонения имен существительных учащимися пятых классов вспомогательной школы, сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», под ред. А. И. Дьячкова и В. Н. Тарасова, вып. III, Учпедгиз, 1954, стр. 120.

слова. Так, ученик, получив задание придумать имя существительное III склонения, называет слово писать на том основании, что оно оканчивается на мягкий знак», пишет М. Ф. Гнездилов.¹

Приведенный материал с достаточной убедительностью показывает, что обучение правописанию на основе грамматики во вспомогательной школе (по крайней мере в V—VI классах) не может быть оправдано и дать достаточно удовлетворительные результаты.

Естественно, является вопрос, насколько целесообразно обучение правописанию во вспомогательной школе на грамматической основе и нельзя ли эту задачу (обучение орфографически правильному письму в объеме вспомогательной школы) разрешить без знания грамматики, без грамматических понятий и правил.

Методические руководства по обучению правописанию в школе указывают следующие основные факторы усвоения орфографии: 1) слухо- и речедвигательный анализ; 2) зрение; 3) рукодвигательный (моторный процесс); 4) деятельность мышления (морфологическое сознание — знание грамматических правил).

Анализ использования указанных факторов в орфографических целях показывает, что действие первых трех из них не связано с грамматической основой и базируется на сравнительно простых ассоциативно-рефлекторных связях (близких к первосигнальным). В основе четвертого фактора лежит овладение грамматическими понятиями и правилами с умением использовать их при письме, что, как было указано, связано с образованием ряда сложных ассоциативных связей, нередко с тонкими дифференцировками, которые далеко не всегда доступны ученику вспомогательной школы. Отсюда сам собой напрашивается вывод: при обучении правописанию во вспомогательной школе в первую очередь следует широко использовать первые три указанных фактора усвоения орфографии, в особенности зрительный и рукодвигательный (с речедвигательным анализом). Отметим, что эти факторы в одно время занимали в начальной школе господствующее положение, что за ними признается видная роль и в настоящее время.²

Следовательно, такие виды орфографических работ, как списывание, предупредительные и объяснительные зри-

¹ М. Ф. Гнездилов. Преподавание грамматики в вспомогательной школе (Методическое письмо), изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 5—6.
² См. «Методика обучения русскому языку в начальной школе». Н. П. Каноникова и Н. А. Щербаковой, высказывания С. П. Редозубова, Н. С. Рождественского, методические статьи А. М. Пешковского и др.

тельные диктанты, письмо наизусть и т. п., должны быть широко и в первую очередь использованы при обучении правописанию во вспомогательной школе. «Зрительное восприятие и зрительная память, несомненно, имеют большое значение в усвоении навыков грамотного письма. Зрение отличается способностью долго и устойчиво хранить воспринятые впечатления. Моторные навыки отличаются исключительной устойчивостью... Моторная память долго хранит раз усвоенный комплекс движений».¹

«Одним из важнейших условий, влияющих на формирование правильного письма, является обеспечение наиболее точных и в то же время ярких впечатлений, чувственных образов слов, правописание которых детям надо усвоить. Для начальной школы это условие является чуть ли не решающим», — пишет Н. С. Рождественский.²

Однако, отмечая значительную роль зрительно-моторного фактора в усвоении правописания слов определенной группы, не проверяемых правилами правописания частей слов (корней, приставок, суффиксов слов) и др., почти все методисты указывают, что в других случаях для усвоения правописания форм слов (безударных родовых и падежных окончаний существительных, прилагательных, личных окончаний глаголов и т. п.) необходимо знание грамматики, на основе которой и строятся орфографические правила.

«Правила орфографии опираются в подавляющем большинстве случаев на грамматические знания учащихся и научно правильное понимание учащимися явлений языка... Это и понятно: каждое правило соответствует той или иной грамматической категории... знание неопределенной формы глагола дает возможность учащимся осмыслить, понять и усвоить правописание -ь в словах учиться, гнутья, беречь, обжечься», — пишет С. П. Редозубов.³ «Особенно очевидна роль грамматики в усвоении орфограмм в случае двоякого написания при одинаковом произношении и звучании слов (строится — строиться, везти — вести). Ни зрением, ни моторной памятью нельзя усвоить этих написаний. Можно научиться писать такие слова только через знание грамматики», — указывают Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова.⁴

Рассмотрим по существу, чем определяются формы слов и действительно ли знание грамматики (грамматических ка-

¹ Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова, Указ. соч., стр. 387—388.

² Н. С. Рождественский, Обучение орфографии в начальной школе, Учпедгиз, 1960, стр. 32.

³ С. П. Редозубов, Методика русского языка в начальной школе, изд. 4-е, Учпедгиз, 1955, стр. 218.

⁴ Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова, Указ. соч., стр. 389.

тегорий и правил) является необходимым условием для овладения правописанием форм слов и объеме программы вспомогательной (начальной) школы.

Грамматика русского языка указывает, что грамматические связи и отношения слов в русском языке выражают формы слов с помощью флексий (окончаний). «Флексия слова по своей функции, по назначению, которое она выполняет в языке, синтаксична. Именно на правила изменения слов и функций соответствующих форм опираются те виды синтаксической связи, которые относятся к согласованию и управлению» (разрядка наша.— И. К.).¹ Иначе говоря, формы слов обуславливаются синтаксическими связями слов (согласованием, управлением). Связи слов в предложениях и словосочетаниях определяются вопросами и сопоставлениями флексий. Отсюда, естественно, вытекает вывод: формы слов могут определяться вопросами и словосочетаниями, чем мы обычно и пользуемся при определении ряда грамматических категорий, например, падежа, рода, частей речи и др. (сделан пионерами — кем? творительный падеж, поле — мое — средний род, читает — что делает? — глагол и т. п.). Собственно говоря, падеж слова (существительного) по существу и есть форма существительного, отвечающего на определенный вопрос; род существительного определяется сочетанием существительного с прилагательным (большой, большая, большое) или местоимением (мой, моя, мое, он, она, оно), или числительным (один, одна, одно, дом большой, он, один) и т. п.

Исходя из этого, все формы рода, числа и падежей существительного и прилагательного, а также личных окончаний глаголов, неопределенную форму глагола мы можем определить с помощью вопросов и словосочетаний и на основе этого формулировать правила правописания всех указанных форм, без грамматических знаний, без грамматической терминологии. Например, правило о правописании *ь* на конце глаголов 2-го лица единственного числа может быть формулировано так: «Если слово отвечает на вопрос что делаешь?, то на конце его пишется *-ь*», правило правописания *ь* на конце существительных 3-го склонения после шипящих в именительном падеже единственного числа формулируется так: «Если к слову на шипящую можно прибавить слово одна (моя), то на конце его пишется *-ь*; если можно прибавить слово один (мой), то *ь* на конце не пишется, например, ночь — одна (моя), ключ — один (мой).

¹ Грамматика русского языка, т. II, изд. АН СССР.

Такого рода формулировки правил вполне доступны ученикам и по форме и по содержанию, так как в младших классах (I—IV) в порядке дограмматических упражнений ученики достаточно упражняются и в постановке вопросов к словам в предложениях, и в сочетаниях слов, и в ответах на вопросы.

Психологически анализируя такого типа правила, видим, что они основываются на установлении более простых, вполне доступных для умственно отсталого ученика ассоциативных связей. Так, в первом примере (определение -ь на конце в глаголах 2-го лица единственного числа) мы имеем следующие связи: 1) определение вопроса, на который отвечает данное слово, 2) применение соответствующего правила при письме, т. е. по существу установление двух простых или одной сложной связи; во втором случае (при определении правописания -ь на конце существительных на шипящую) мы имеем: 1) определение шипящего на конце данного слова (1-я простая связь), 2) определение согласования или несогласования данного слова со словом моя (одна) (2-я связь, простая) и 3) применение существующего правила при письме (3-я связь, простая), т. е. имеем три простых связи, вполне доступных даже для слабых учеников.

Как видно из приведенного, в данном случае мы имеем дело со значительным упрощением ассоциативных связей как по количеству, так особенно по качеству (по их простоте для учеников).

Защитники изучения грамматики указывают на большую воспитательную роль грамматики в развитии логического мышления, подтверждая это высказываниями лингвистов и методистов. Так, Ф. И. Буслаев пишет: «Грамматические упражнения по своему содержанию суть самые лучшие живительные и логические упражнения»,¹ Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова считают, что «изучение грамматики, опираясь на мыслительную работу учащихся, активизирует и развивает их мышление».²

Однако надо иметь в виду, что эти указания относятся к ученикам нормальной школы, где ученики с достаточно высоким умственным уровнем, необходимым для понимания логических процессов, связанных с осознанием грамматического материала. Этого уровня умственного развития еще не имеют ученики вспомогательных школ (V—VI классов). Поэтому, подобно тому как неперевариваемая пища не усваивается организмом (и даже вредит ему), так неосознанный в достаточной мере грамматический материал не может быть

¹ Ф. И. Буслаев. О преподавании отечественного языка, Учпедгиз, 1941, стр. 44.

² Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова, Указ. соч., стр. 301.

использован для развития логического мышления ученика вспомогательной школы. Едва ли найдется такой сторонник грамматики, который предложил бы развивать логическое мышление дошкольников (хотя бы и старшей группы) путем изучения грамматики. В связи с этим отметим, что в учебном плане вспомогательной школы имеется ряд предметов, которые при правильном целенаправленном преподавании их могут в значительной степени развить логическую мысль ученика. Среди них такие, как арифметика, объяснительное чтение, география и особенно естествознание, о котором К. Д. Ушинский писал: «Для развития логичности в мышлении и языке детей мы не можем выбрать более полезных для этого предметов, как предметы естественной истории. Логика природы есть самая доступная для детей логика — наглядная и неопровержимая».¹

Таким образом, нельзя сказать, чтобы для воспитания логического мышления учащихся вспомогательных школ была особая необходимость в изучении грамматики, начиная с V—VI классов вспомогательной школы. Поэтому в нашем плане занятий по русскому языку мы отводим ей место только в старших (VII—VIII) классах, имея в виду главным образом ее систематизирующую, общеобразовательную роль.

Исходя из выдвинутых положений, мы все орфографические правила, изучаемые во вспомогательной школе на основе грамматики (в V—VIII классах), сформулировали по типу вышеприведенных примеров, т. е. на основе вопросов и словосочетаний.

Таким образом, была создана система практических орфографических правил в объеме программы вспомогательной школы (в некоторых случаях даже с некоторым превышением ее) без грамматических понятий и терминов.

Новый подход к обучению правописанию, естественно, вызвал новый порядок изучения программного материала по правописанию, распределение которого было произведено на основе следующих положений:

- 1) слова, правописание которых определяется вопросом (читаешь, учится — учиться);
- 2) слова, правописание которых определяется словосочетанием (рожь, мяч, туч и т. п.);
- 3) слова, правописание которых определяется вопросом и словосочетанием (синей лентой и т. п.);
- 4) слова, правописание которых определяется начальной формой слова (к станции, на собрании и т. п.);

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, 1949, стр. 430.

5) слова, которые определяются вопросом и определенной формой слова (1-е и 2-е спряжения глаголов).

Коротко наша система может быть представлена в следующем виде:

I—IV классы работают по утвержденной программе вспомогательных школ с расширением разделов о предложении и словосочетаниях.

V класс.

1. Употребление точки и вопросительного знака в конце предложения. Связь слов (сочетание и согласование) в предложении: четкое и сравнительно быстрое определение связи слов по вопросам.

2. Правописание слов, отвечающих на вопрос что делаешь? (глаголов 2-го лица единственного числа).

3. Правописание слов, отвечающих на вопросы что делать? что сделать? и что делает? что сделает? (глаголов неопределенной формы).

4. Правописание -ь после шипящих на конце слов, отвечающих на вопрос кто? что? (слов типа рожь, туч, грач).

5. Общее повторение пройденного.

VI класс.

1. Употребление точки, вопросительного и восклицательного знаков на конце предложений.

2. Употребление запятой при перечислении.

3. Употребление запятой перед *а*, *но*.

Правописание -ая -яя, -ое -ее, -ые -ие, -ого -его, -ому -ему, -ым -им, -ыми -ими, -ом -ем, -ую -юю, -ою -ею, а также -ой -ей, -ый -ий на конце слов (родовых и падежных окончаний прилагательных).

4. Правописание -и на конце слов на -ия, -ие, -ий, отвечающих на вопросы кто? что? (падежных окончаний существительных 2-го склонения).

5. Правописание -и на конце слов на -ь со словом *моя* (одна) (падежных окончаний существительных 3-го склонения).

6. Правописание -и на конце слов, отвечающих на вопросы кого? чего? (окончаний существительных 1-го склонения единственного числа родительного падежа).

7. Правописание -и, -е на конце слов, отвечающих на вопросы кому? чему? о ком? о чем?, а также в ком? в чем? на ком? на чем? (окончаний существительных в дательном и предложном падежах 1-го и 2-го склонений).

8. Правописание -ам, -ям, -ами, -ями на конце слов, отвечающих на вопросы кому? чему? кем? чем? (окончаний существительных множественного числа в дательном и творительном падежах).

VII класс.

1. Правописание *-ешь, -ишь* на конце слов (личных окончаний глаголов I и II спряжений).

2. Правописание названий чисел 11—20, 30, 50—80, 500—900.

3. Правописание наиболее употребительных наречий (в соответствии с существующей программой).

4. Общее повторение пройденного.

В VIII классе, когда учащиеся в порядке овладения навыками правописания в V—VII классах в достаточной степени усвоят различные формы изменения слов, предполагалось изучение грамматического материала в объеме программы вспомогательной школы при попутном постоянном повторении и закреплении усвоенных навыков правописания.

В 1959 г. данная система обучения правописанию была доложена на методическом объединении ленинградских учителей вспомогательных школ, большинство учителей отнеслось к ней настороженно и несколько скептически. Однако тут же нашлись товарищи, которые выразили желание провести данный эксперимент. В числе их учительница пятых классов 8-й вспомогательной школы-интерната В. Л. Сухарева, учительница 1-й вспомогательной школы Е. Б. Кренкер и др., которые имели классы со сравнительно слабым уровнем развития.

Нами совместно были подробно разработаны календарные планы работы, методические приемы для подведения учащихся к соответствующим правилам, основные типы упражнений для закрепления навыков правописания, которые в процессе работы дополнялись и видоизменялись. Работа протекала в трудных условиях и требовала больших усилий со стороны учителей. Новая система потребовала не только новых упражнений, но и иного характера их; приходилось пользоваться упражнениями из трех учебников (VI и VII классов учебников вспомогательных школ и учебником IV класса для начальной школы), приспособлявая тексты упражнений в них к новому виду письменных работ, и составлять упражнения самостоятельно.

Несмотря на все эти трудности, результаты работы превзошли наши ожидания. Уже в третьей четверти стало ясно, что предложенный нами материал на год в V классе может быть значительно увеличен. Однако, учитывая слабый состав классов, слабое речевое развитие учащихся, мы решили использовать большее количество часов на работы по развитию речи.

В последующие годы, когда в работу по этой системе включились другие учителя 8-й вспомогательной школы-ин-

терната (И. Я. Русс, выступавшая с докладом о результатах своей работы на «Педагогических чтениях» в Институте дефектологии АПН в 1960 г., Т. М. Литвинцева и А. А. Панкова), 12-й вспомогательной школы-интерната (завуч А. И. Зайцева, учителя М. П. Гринберг и Н. М. Песина); 15-й вспомогательной школы (кроме завуча, учителя Г. С. Горшкова, Н. В. Степанова, Т. А. Ходок), 14-й вспомогательной школы (завуч Р. Д. Васильева) и др., в программу V класса было включено правописание родовых и падежных окончаний имен прилагательных, а весь остальной материал сосредоточен в VI классе.

Таким образом, весь программный материал по правописанию V—VIII классов был распределен между V и VI классами. VII и VIII классы отведены были для изучения грамматического материала в объеме программы вспомогательной школы и для закрепления и углубления усвоенных в V—VI классах навыков правописания.

Опыт работы показал, что данное распределение орфографического материала вполне оправдывало себя. Для примера приводим результаты контрольных работ, проведенных в последней четверти года в 8-й школе-интернате (учительница И. Я. Русс).

ПРИХОД ВЕСНЫ

Наступили весенние дни. Теплый луч солнца гонит с полей снег. Лед на реке посинел и поднимается. В синем небе не увидишь туч. Весенний воздух свеж и чист. На деревьях стали наливаться почки. Просыпается березка от зимнего сна. Начинают распускаться пушистые вербы. Белоносый грач возится со старым гнездом. Весело возвращаешься из школы. По пути забавляешься бегущими ручейками тающего снега. Радые дети теплому весеннему солнцу.

Всего в классе писали диктант 17 учеников, прошедшие отборочную комиссию, имеющие соответствующие диагнозы. Оценки за работу были получены следующие: отлично — 4 ученика, хорошо — 6, удовлетворительно — 6 и плохо — один ученик, часто пропускавший занятия.

В VI классе была дана следующая работа (диктант):

ПОЕЗДКА ПО ВОЛГЕ

По окончании учебного года наш отряд решил прокатиться на пароходе по Волге. Ранним утром отряд собрался на площади Островского и направился к пароходной пристани. На пристани уже толпятся пассажиры. Они спешат устроиться на свободных местах. На кормовой части парохода идет погрузка груш, яблок, слив и других фруктов. Раздается второй свисток. Пароход медленно начал отходить от пристани. К берегам побежали широкие валы пенистых волн. Я первый раз вижу такую огромную могучую реку. По одной стороне мчатся моторные лодки, шлюпки, байдарки. По другой стороне буксир тянет вереницу барж.

Работа была составлена без участия учителя, но с учетом пройденных правил и вручена учителю в день ее проведения.

В классе всего писало 18 учеников, имеющих диагноз: олигофрения в различных вариантах. Оценки за работу получены следующие: отлично — 3, хорошо — 8, удовлетворительно — 6, неудовлетворительно — один.

Эффективность результатов работы была бы значительно большей, если бы были необходимые условия для занятий, т. е. соответствующие учебники, классные таблицы, дидактический материал и т. п. Однако и при существующих условиях результаты работы достаточно показательны.

В VII—VIII классах продолжалось закрепление и углубление усвоенных навыков правописания и изучался грамматический материал в объеме программы вспомогательной школы. Имея достаточную практику в различении и образовании различных форм слов, ученики сравнительно легко усваивали части речи и их грамматические формы и хорошо осознавали правила правописания на грамматической основе. Однако практически при письме продолжали пользоваться ранее усвоенными формулировками, что с нашей стороны не встречало препятствий.

Не вдаваясь в методику проведения указанной системы по обучению правописанию, отметим следующие вытекающие отсюда выводы:

1. Все орфографические правила, изучаемые в V—VIII классах вспомогательной школы, при данной системе обучения могут быть усвоены без употребления грамматических терминов в течение двух лет, то есть за время обучения в V—VI классах.

2. При данной системе программные правила по орфографии могут быть расширены включением правописания родовых и падежных окончаний имен числительных порядковых, некоторых местоимений, изменяющихся по типу прилагательных, причастий, в том числе оканчивающихся на -ся, правописание падежных окончаний существительных на -ий, -ие, -ия, правописание суффиксов существительных -еньк, -оньк, -чек, -чик, -ичк, -ечк и др.

3. При данной системе уже в V—VI классах значительно больше времени может быть выделено для работы по развитию речи, которая здесь легко связывается с орфографическими упражнениями, а «правильно организованное обучение орфографии неотделимо от всей работы над речевой культурой детей: над обогащением их словаря, над умением сочетать слова в речи, над навыком письменного изложения мыслей, над правильностью произносительной стороны речи. Опыт показывает, что чем выше речевое развитие детей, чем богаче у них словарный запас, тем выше качество

орфографических навыков», читаем мы в методике Н. П. Каноникина и Н. А. Щербаковой.¹

4. В существующей программе вспомогательной школы обучение правописанию растягивается до последнего года включительно. Так, правописание различных форм глаголов, числительных, наречий, знаки при союзах *и, а, но* и др. изучается только в VII—VIII классах, вследствие чего достаточно закрепить навык правописания на изучаемые в этих классах правила нет возможности; ученики, окончив школу, быстро забывают их, что подтверждают письма окончивших вспомогательную школу, которые пестрят грубыми элементарными орфографическими ошибками.

При данной же системе овладение орфографическими навыками в V—VI классах в объеме всей программы вспомогательной школы дает возможность в VII—VIII классах более широко проводить разнообразные письменные работы по развитию речи, которые, обогащая речь и развивая мышление ученика, в то же время закрепляют полученные им в V—VI классах орфографические навыки. Это обеспечивает достаточную прочность и большой автоматизм правильных правописных навыков учащихся.

5. В процессе орфографических упражнений в V—VI классах ученики усваивают типы форм слов и словосочетаний, зависимость вопросов от формы слов и семантики их, в результате чего, как говорит К. Д. Ушинский: «Слова уже начинают сами собою от употребления разделяться в его (ученика) уме на грамматические порядки, так что впоследствии грамматике остается почти только приклеить ярлычки к различным отделам слов и форм, которые уже сами собой, одним практическим упражнением, разделились на группы».²

Таким образом, ученики за время обучения в V—VI классах усваивают все программные правила правописания и в то же время незаметно для себя подготавливаются к изучению в VII—VIII классах грамматического материала, который в программе вспомогательной школы распределен на 4 года обучения (V—VIII классы).

¹ Н. П. Каноникин и Н. А. Щербакова, Указ. соч., стр. 379.

² К. Д. Ушинский. Собр. соч., т. 6, изд. АПН РСФСР, 1949, стр. 323.

что
особ
при
тел
мат
Для
хих
опр
про
мог
зул
сто
раб
вае
ным
чей
наг
ния
с ж
риа
Час
тет

Б. Н. МЕЛЬНИКОВ

**УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СВОЕОБРАЗИЯ
УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛУХИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ**

Общезвестно и признается самими сурдопедагогами, что глухие учащиеся плохо справляются с решением задач, особенно в младших классах. Учителю с огромным трудом приходится преодолевать механическую, стереотипную деятельность глухих учащихся, добиваясь полного осмысления материала задач и сознательного подхода к их решению. Для преодоления своеобразия умственной деятельности глухих школьников в процессе решения задач необходимы определенные условия. Однако несовершенство учебных программ и застойность методической литературы мало помогают учителям в этом трудном разделе работы, и в результате порождается ряд недостатков в практике школ.

Одним из существенных недостатков современного состояния методики является почти полное отсутствие системы работ над задачами. В методической литературе не вскрывается последовательность и взаимосвязь между отдельными видами задач, а также в процессе работы над задачей внутри одного вида. Недостаточно определяется место наглядности при решении задач и своеобразие ее применения. Содержание задач в учебниках недостаточно связано с жизнью. В практике работы почти не используются материалы краеведческого значения для составления задач. Часто решение задачи отрывается от составления ее. Синтетический способ разбора незаконно превалирует над

аналитическим. Мало уделяется внимания воспитанию мышления и формированию речи учащихся в процессе работы над задачей.

Многие из этих недостатков объясняются тем, что решение задач часто не связано с практическими делами учащихся, их общественно-полезным трудом, работой в рабочей комнате, учебных мастерских и на пришкольном участке, а в старших классах — с практикой на производстве.

Все это приводит к тому, что решение задач глухими учащимися недостаточно осознается, а, следовательно, и может привести к формализму в их знаниях, к неумению пользоваться изученным в жизни.

Решения XXII съезда КПСС и закон об укреплении связи школы с жизнью требуют настоящего решения этой сложной проблемы.

В данной статье делается попытка проанализировать недостатки методики и практики работы школ глухих по решению задач и показать на опыте лучших учителей условия преодоления своеобразия умственной деятельности глухих в процессе работы над задачей и ее решением. Рассмотрим эти условия.

1. Количество решаемых задач

Качество обучения решению задач глухих зависит не только от совершенства методики, но и от количества решаемых задач на отдельных уроках и за год. Сравнение отдельных классов массовой школы с классами школ глухих показывает, что в массовой школе за неделю решается в классе до 25 устных и письменных задач, составляется 5—10 задач, а в классах школы глухих решается до 10 устных и письменных задач и составляется 1—2 задачи.

Из этих данных видно, насколько мало общее количество решаемых задач в школах глухих, как мало уделяется внимания составлению задач. Несмотря на двойное количество времени, отведенное на изучение глухими программы массовой начальной школы, количество решаемых задач ими меньше, чем в массовой школе, что нельзя объяснить спецификой этих школ. Для глухих школьников специфичным является более медленное осознание, усвоение материала в силу своеобразия их восприятия и мышления, поэтому увеличение количества времени на прохождение материала является правильным. Но для преодоления специфики мышления глухого требуется еще и увеличение количества упражнений, объема материала на уроке и правильного его чередования. В противном случае получается большое нарушение соотношения между количеством времени и количеством ре-

шаем
школ

Л.

град

до 4

ного

И

шаем

и об

Н

дова

вида

а пр

изуч

ние

огро

мани

с бо

мерн

пока

пред

ным

ничи

ребен

кой

и по

чить

вить

держ

П

ких

окру

пенн

взаи

услож

отвле

С

рабо

рабо

шаемых задач в школе глухих по сравнению с массовой школой.

Лучшие учителя школ глухих: Е. Е. Соболев (кабожская школа Новгородской области), В. В. Овчинникова, Л. М. Басина, В. А. Кожина, В. Ф. Пирозерская (ленинградская школа глухих) успевают решать на одном уроке до 4 задач: 2—3 устных и одну письменную при наличии устного счета и решения письменных примеров.

Их опыт подтверждает, что увеличение числа задач, решаемых на уроке в школе глухих, не только возможно, но и обязательно.

2. Последовательность в решении задач

Не всегда в практике работы удается соблюдать последовательность в обучении решению задач того или иного вида. Методическая литература не дает полных указаний, а программа регламентирует только последовательность изучения самих видов и типов задач. Между тем соблюдение последовательности изучения задач внутри вида имеет огромное значение, так как делает более доступным понимание их. В практике иногда новая задача дается сразу с большими числами и отвлеченным содержанием, что чрезмерно затрудняет учащихся. Большие числа затрудняют показ, а отвлеченность сюжета может дать неправильное представление о содержании задачи. Еще более неправильным является то, что при изучении нового типа задачи ограничиваются материалом только из ближайшего окружения ребенка и удовлетворяются стандартной речевой формулировкой условия задачи. Это снижает уровень осмысления задачи и понижает жизненную ориентацию учащихся. Чтобы обеспечить понимание задачи глухими учащимися, надо установить последовательность в усложнении арифметического содержания задачи, ее сюжета и речевых форм.

Первая задача нового вида должна даваться на маленьких числах с полным показом на пособиях и на материале окружающей обстановки. В последующих задачах постепенно увеличивается количество данных, усложняется их взаимосвязь. Числа берутся более крупные, содержание усложняется за счет расширения речевых форм и большей отвлеченности материала задачи.

3. Сравнение и повторение задач

Сравнение задач недостаточно используется в практике работы учителя и часто не включается в основную систему работы над задачей, чем снижается развитие мышления.

Упускается нередко и повторение, которое необходимо при изучении задач. Если даже и проводится сравнение, то оно носит эпизодический характер. Сравнивается только одна пара задач и совершенно упускается из виду систематическое сопоставление нового вида задачи со старыми, ■ процессе которого хорошо будет отдифференцирован и прочно закреплен прием решения нового вида задачи. В таких случаях предлагается проводить решение нового вида задачи одновременно со старым на протяжении нескольких уроков (сколько потребуется для полного уяснения нового вида задачи). Для такого сравнения к новому виду задачи подбираются схожие по словарной форме и разные по математическим понятиям задачи, например: задача на кратное сравнение должна сравниваться с задачей на разностное сравнение, на увеличение числа ■ несколько раз, на несколько единиц и на уменьшение числа в несколько раз и на несколько единиц. Такая работа проводилась в III классе ленинградской школы глухих детей учительницей В. В. Кожинной, которая добилась хороших результатов. Учащиеся лучше закрепили в памяти старые виды задач и усвоили прочно новый вид задачи. Работа проводилась следующим образом: сопоставление задач начиналось с решения старой задачи, затем решалась задача нового вида. Обе задачи записывались на доске. По записанному решению проводилось сравнение, т. е. устанавливалось, что общее и разное ■ условиях и решении задач.

Таким образом, сравнение задач должно быть обязательным элементом ■ обучении новому виду задач и должно проводиться указанными выше приемами.

Проверка понимания решения задач часто недооценивается и исключается, а в массовой школе она является обязательным элементом. От целесообразности такой работы в школе глухих говорить много не приходится. Надо сделать проверку решения задачи постоянным правилом.

4. Составление задач

Составление задач учащимися недостаточно включается в общую систему работы над задачей и проводится в большинстве случаев эпизодически. Недостаточное внимание к составлению задач приводит к незаконченному их осмыслению и тормозит развитие конструктивного мышления учащихся. Опыт лучших учителей и педагогическая практика студентов показывают, что составление задач помогает достигнуть большего осмысления их решения. Этот опыт говорит о том, что, если при изучении каждого вида задач отводить несколько уроков на их составление при закреплении

задачи, то получаются хорошие результаты. Особое значение приобретает процесс составления задач в настоящее время, когда обучение связано с жизнью.

Большая часть уроков решения задач должна будет заключаться в проведении практических работ, на основе которых будут составляться, а затем только решаться задачи. Виды таких практических работ следующие: работа с дидактическим материалом, игры и инсценировки, измерение разными мерами, графические работы, составление расчетов, смет и труд на уроке. В качестве отдельных примеров необходимо привести уроки лучших учителей. Учительница I класса ленинградской школы глухих В. В. Овчинникова на уроке арифметики, проводя поливку цветов, подсчитала нужное количество кружек воды. Ученики составили и решили устную задачу. Во второй части урока учащиеся сделали вешалку для пальто в подарок соседнему классу (вбивали гвозди и готовую планку). Количество вбитых гвоздей отдельными учениками подсчитывалось. Затем была составлена задача, решена и записана в тетради.

На педагогической практике студентка I класса на уроке по теме «Умножение по 3» организовала изготовление звездочек учащимися. Ученикам были розданы бумажки с обведенными контурами звездочек. Они вырезали по 3 звездочки ножницами, и затем составляли устные задачи и решали их. Выяснялось: сколько учащихся? сколько звездочек у каждого? у двух учеников? и т. д. сколько раз по 3? Таким образом повторили всю таблицу умножения по 3. В заключение урока составили и решили задачи про мальчиков и девочек (мальчиков — 4, девочек — 6). Задачу про мальчиков записали. В итоге на уроке было составлено и решено 6 устных задач и одна письменная.

Хорошим примером связи с жизнью и практической работой на уроке является прием инсценировки, который показала учительница VI класса той же школы В. Ф. Пирозерская. Она вошла в класс и объявила детям, что очень устала. Ученики спросили: «Почему устала?» — «Ходила в магазин и купила много продуктов на обед». Ученики поинтересовались: «Что купила?» В. Ф. стала перечислять и записывать на доске: мяса — 600 г, картофеля — 3 кг и т. д. и добавила, что в кассу дала 10 рублей, а затем спросила: «Сколько я получила сдачи?» Для решения задачи с учащимися были выяснены цены на продукты, записаны на доске. Из данных составлена задача и решена.

Показательна организация практических работ на уроке в IX классе 1-й ленинградской школы глухих. Учитель Н. К. Кошмар рассчитал с учащимися нужное количество воды для аквариума биологического кабинета по трем

измерениям, а затем ученики практически проверили результаты (налили установленное количество воды в аквариум). К большому удивлению и удовольствию учащихся их подсчеты оказались совершенно правильными. В этот момент было подчеркнуто значение арифметики в жизни человека и что ею надо заниматься еще лучше. Во второй части урока был рассчитан объем овощехранилища и стоимость работ по его строительству. Указанных примеров можно привести еще больше. Они достаточно убедительно показывают значение работы по составлению задач для более сознательных действий учащихся.

Обучение составлению задач должно так проводиться, чтобы учащиеся умели самостоятельно находить данные в жизни, анализировать их и делать выводы.

5. Наглядность при решении задач

Применение наглядности носит самый разнообразный характер в обучении решению задач. В методике существуют самые противоположные мнения: одни считают, что наглядно показывать надо только при решении задачи нового вида или типа, другие говорят о том, что без применения наглядности решать задачи нельзя. Кроме того, в применении наглядности допускается однообразие — не изменяется вид наглядности, что приводит к стереотипности действий учащихся.

В применении наглядности необходимо придерживаться определенной системы, благодаря которой содержание задачи постепенно будет выражаться все в более отвлеченной форме, что будет развивать отвлеченное логическое мышление учеников. При такой системе должна использоваться наглядность разных видов: от конкретных предметов до отвлеченных схем. Наглядность необходима до того момента, пока учащиеся самостоятельно не смогут показать содержание задачи и решение ее в наглядной форме (показ на предметах или черчение схем). Следовательно, наглядные пособия применяются при изучении определенного вида задачи в начале ознакомления с ней, затем служат для проверки решений, а в последующей работе над задачей применяются только по необходимости. Сам показ должен иметь следующую последовательность:

- 1) все показывается на предметах — и количество, и действие;
- 2) показывается только количество предметов, без действия;
- 3) показывается только предмет или рисунок, количество и действие не показываются;

4) предметы на схеме обозначаются словом, количеством предметов, цифрами;

5) краткая запись или схема;

6) без пособий.

Конечно, не всегда и везде надо следовать такой схеме и осуществлять все этапы, возможно и исключение отдельных приемов, если учащиеся хорошо справляются самостоятельно.

6. Связь решения задач с трудом учащихся

Многообразная трудовая деятельность учащихся создает огромные возможности для связи обучения решению задач с жизнью, с практикой коммунистического строительства.

В процессе общественно полезного труда (сбор металлолома, бумаги, озеленение двора, посадки аллеи, сада, огородов и т. д.) учащихся полезно приучать к тому, чтобы они по заданным нормам могли составить задачу и определить будущие результаты своего труда, определить после работы процент выполнения плана, отметить работу отдельных учащихся и т. д. В рабочей комнате, в учебных мастерских, на пришкольном участке учащихся надо учить рационально использовать материалы, составлять и решать задачи по расчету материала на изготовление поделок, поддачи по расчету материала на изготовление поделок, подсчитать экономию в хозяйстве школы за счет изготовления того или другого хозяйственного инвентаря своими силами, за счет снятого урожая с участка и т. д.

Особенно много материала в старших классах, где практика на производстве дает возможность расчета производительности труда, заработной платы и т. д. От решения задач, связанных с участием в труде самих учащихся, можно легко перейти к решению подобных задач на данных шефствующего предприятия или близлежащего колхоза.

Активное участие учащихся в добывании данных, составление жизненных задач и их решение создают условия для лучшего осознания учебного материала и преодоления стереотипности мышления глухого школьника, вызывает у него сознательное отношение к работе, развивает возможности познания окружающей действительности.

7. Формирование речи и мышления

Сознательность усвоения может быть полной только при достаточном развитии мышления и речи, т. е. при прочной связи слова и мышления. Формирование речи в процессе осмысления приема решения задач, их условий не может ограничиваться использованием только имеющейся речи учащихся и простым накапливанием словаря специальных терминов. Большой запас словаря, развитая словесная речь

учащегося облегчает работу учителя по арифметике, но не решает дела. На уроках арифметики необходимо формировать специальные новые понятия, образующиеся на основе иной наглядности, иного соотношения материала и слова учителя. Специфика преподавания также требует усвоения учащимися специальных оборотов речи, выражающих соотношение величин, рассуждения при решении задач, развития математического подхода и отвлеченного мышления. При обучении решению задач невозможно обойтись без осознания внутренних причинных связей, которые могут быть вскрытыми и выраженными только посредством словесной речи, развитой в той мере, чтобы она обеспечивала логичность мысли. Словесная речь — единственное средство формирования и понимания правил арифметики, а также возможности и умения рассуждать логично и обоснованно. Следовательно, обучение арифметике не может осуществляться без развития речи. Речь развивается на основе осмысления, значит в процессе формирования речи развивается и мышление. Речь должна быть точной и лаконичной и обеспечивать овладение отвлеченными понятиями. Такая речь способствует развитию отвлеченного мышления. У глухих необходимо формировать краткий, сжатый арифметический язык в своеобразных допустимых формах для выражения результатов мышления на первых порах, а затем постепенно его расширять. Неопределенность выражений, многословие недопустимы здесь в силу природы самого предмета. Объяснение в четкой, лаконичной, словесной форме облегчает глухому понимание материала.

Необходимо указать и на то, что на уроках арифметики нельзя отдавать преимущество письменной речи. Фактически в практике работы условия задачи даются только в письменной форме (записываются на доске или читаются по учебнику). Поэтому учащиеся не затрудняют себя усвоением словесной формы отдельных элементов ее, не накапливают словаря и нужных оборотов речи для понимания последующих задач, а само решение производится своеобразными путями.

Надо стремиться к тому, чтобы каждое решение задачи, ее условие, рассуждения при решении были прочно закреплены в устной речи (проговаривание, повторение, разбор, объяснение решения путем связанного с ним показа). Письменная речь только способствует развитию устной речи, выражает ее графически. Такая необходимость в развитии устной речи особенно возрастает при обучении, связанном с жизнью, с трудом, когда учащиеся должны находить данные в жизни и на основе их формулировать задачи.

Е. В. Галунова, Л. М. Басина, В. В. Овчинникова и другие учителя 1-й ленинградской школы глухих с I класса приучают учащихся воспринимать простые задачи по чтению с лица, повторять устно по памяти и решать. В III классе они так же подходят к решению составных задач с полным разбором их синтетическим и аналитическим способами. Опыт их говорит о больших возможностях преодоления своеобразия умственной деятельности глухих, использования устной речи и ее развития при решении задач. Наблюдения на уроках арифметики показывают, что чем раньше от учащихся требуется устная формулировка, тем сознательнее они усваивают и ход решения задач. При этом они быстрее приучаются самостоятельно составлять задачи. Умственная деятельность учащихся становится более мобильной, они более свободно оперируют отвлеченными понятиями. Достигается возможность увеличения объема материала и сокращение необходимости механического переписывания на уроках.

Для выяснения роли устной речи при усвоении условий задачи и влияния ее развития на преодоление своеобразия умственной деятельности глухого проводился эксперимент над учениками III классов школы глухих. В эксперименте учащимся была предложена задача, текст которой находился все время перед их глазами.

Задача: «На маленькой тарелке 5 яблок, на большой тарелке 8 яблок. На сколько яблок больше на большой тарелке, чем на маленькой?»

Эта задача была прочитана хором с учениками, повторена по вопросам и выяснен вопрос задачи. Ученики должны были решать самостоятельно, а если решали неправильно, то снова предлагалось подумать и решить.

Получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

	Правильное решение	Ошибки в решении
1-е решение	—	Все решили в два действия
2-е решение	—	6 учеников решили вычитанием и 4 — сложением
3-е решение	1	4 — сложением 2 — сложением, 3 — сложением и вычитанием
4-е решение	—	2 ученика — двумя вычитаниями, 4 — сложением, 3 — сложением и вычитанием
5-е решение	4	2 ученика — двумя вычитаниями, один — сложением, 2 — сложением и вычитанием
6-е решение	5	2 ученика не могли объяснить, почему отнять, хотя и решили задачу

В процессе решения учащиеся неоднократно вглядывались в текст, водя пальцем, но явно весь его не перечитывали, останавливались на отдельных частях, словах и вставляли свои замечания: «Большая — больше — плюс», «5 и 8 мало, минус нельзя», «Маленькая — минус».

Из таблицы и поведения учащихся для каждого сурдопедагога явно виден своеобразный стереотип действий глухого: задача ими решается в два вопроса, так как влияет форма задачи, они ориентируются на отдельные слова, механически связывая числовые данные задачи, и т. д. После правильного решения учащимся предлагалось повторить условие задачи и ее решение по памяти. Все условие не мог правильно повторить ни один ученик, решение и ответ все сказали. Отсюда вытекает вывод и о том, что условие задачи не связано у них с приемом решения. Правильность решения больше достигалась путем манипуляций с числами и словами задачи, чем осознанием содержания.

Другим учащимся эта же задача предъявлялась последовательно: по чтению с лица — два раза, путем коллективного чтения — один раз, самостоятельного чтения — один раз, проговаривания до полного воспроизведения текста задачи и повторения ее по вопросам и без вопросов. Текст задачи показывался только для коллективного и самостоятельного чтения, остальная работа проводилась без видимого текста.

Этот эксперимент дал следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Задание	Правильное решение	Ошибки в решении
I. Чтение с лица	—	Все складывали, некоторые забыли данные
II. Коллективное чтение	—	8 учеников решили в два сложения, 2 одним сложением
III. Самостоятельное чтение	2	5 учеников решили сложением, один — в два сложения, 2 — сложением и вычитанием
IV. После проговаривания	4	3 ученика — сложением, один — двумя вычитаниями
V. Повторение по вопросам	3	Один — в два сложения
VI. Повторение без вопросов	1	С наглядным показом

Во время решения учащиеся сидят молча или проговаривают всю задачу. Комментарии учащихся: «Какой вопрос?

Большая тарелка — 8 яблок, маленькая — 5». Вопрос? «На сколько яблок больше — минус».

Комментарии учащихся показывают, что осознание условия задачи происходило на основе усвоения всех элементов словесной структуры — устанавливалась взаимосвязь данных задачи, ее условия и вопроса, условия и решения, видны элементы анализа и синтеза при решении, т. е. задача решалась при меньшем проявлении своеобразия восприятия и мышления, характерного для глухого. В данном случае выступало только влияние словесной формы задачи и механическое перенесение приема решения, так как до этого решались задачи с выражениями «больше», «меньше» в два вопроса. Несомненно, имелось проявление и других своеобразий, но они подлежат выяснению. В данном случае берутся только точные сравнительные показатели для характеристики умственной деятельности глухого в специальных условиях.

На основании эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Задача решается быстрее и правильнее, если условия задачи закреплены в активной речи глухого, так как в таком случае неизбежно усваиваются все элементы словесной структуры задачи.

2. На основе закрепления в активной речи глухого словесной формы задачи и связи условия задачи с приемом ее решения достигается формирование речи в единстве с развитием мышления.

3. Процесс осмысления условия и решения задачи производится на более высокой ступени отвлеченного логического мышления, потому что задача осознается в целом, во всех ее взаимосвязях.

4. Данные эксперимента позволяют сделать также вывод о необходимости определенных этапов при решении задач, о значении каждого из них для организации мыслительной деятельности глухих учащихся и наметить некоторые методические указания.

Этапы работы над задачей

1. Чтение задачи с лица. Устное восприятие задачи должно быть обязательным в младших классах, и нужно стремиться доводить его до полного усвоения текста задачи, как добиваются этого учителя А. М. Басина, Е. В. Галунова, В. В. Овчинникова и другие. При таком условии не отпадает необходимость в проведении последующих этапов, так как устное восприятие может оказаться трудным и неполным. С III класса устное восприятие должно облег-

чатся краткой записью условий задачи, ■ последующие моменты коллективного чтения и повторения без вопросов должны исключаться. При трудном тексте чтение с лица может быть совсем исключено только в начале ознакомления с новой задачей. При закреплении же всегда лучше предпосылать устное восприятие задачи.

Настойчивая необходимость восприятия задачи по чтению с лица и устное ее закрепление в настоящих условиях обучения учащихся требуется потому, что их надо учить самостоятельному формулированию и решению задач из окружающей жизни.

2. Коллективное чтение задачи. Чтение задачи под руководством учителя имеет малое значение и осознании задачи и проводится больше с целью выработки правильного чтения и объяснения словаря, а поэтому и не является обязательным этапом при усвоении условия задачи. Сомнительна польза от разового прочтения, а словарь лучше объяснить до решения задачи путем вопросов или показа.

3. Самостоятельное чтение. Самостоятельное чтение задачи учащимися нужно считать обязательным этапом. Благодаря ему достигается полное усвоение словесной стороны задачи, возникают начальные представления сюжета задачи, взаимосвязь данных условия и вопроса и приема решения. Но данный этап не является решающим и, значит, исходным для начала решения задачи. Умозаключения ученика в данном случае построены на основе зрительного восприятия графической формы условия, которая, как известно, вызывает своеобразие представления и осмысления. В таком случае не все элементы словесной формы принимаются во внимание и в целом условие не закрепляется в активной речи ученика, а поэтому целиком и не осознается. Такое чтение нельзя ограничивать одним разом, как это часто делается в практике. Ученик не успевает продумать и механически воспринимает условие задачи.

4. Проговаривание задачи. Благодаря проговариванию все элементы словесной формы задачи прочно закрепляются ■ активной речи учащегося, а поэтому задача прочно всесторонне осознается. Проговаривание задачи не должно носить характера заучивания наизусть, наоборот, оно требуется для того, чтобы учащиеся лучше осмысливали условие и нашли приемы решения.

Данный этап является самым необходимым, отвлекающим глухого от стереотипной деятельности, направляющим его на речевое мышление и на представления на основе речи. Такой образ действий будет приближать глухого по форме мышления к нормально слышащему школьнику. Про-

говарива
или с от
ние нуж
известно

5. П
исчерпан
основе
в актив
ние пут

Вскр
предста
новой з
вызыва
случае
задачи
более у
висимо
фиксаци

6. П
этап пр
теряет
полезн
имеет

7. П
ных ц
просто
задачи
иного
развит
к реш
обучен
задачи
позже
дач д
нать
Тепер
хих у
задачи
бует
скую
рабо
ража
прос
ложе
им у
бора

говаривание задачи можно проводить с закрытыми глазами или с открытыми при закрытом тексте задачи. Проговаривание нужно направлять: Читайте. Запоминайте. Думайте. Что известно? Что неизвестно? Как решать?

5. Повторение задачи по вопросам. Когда исчерпаны все возможности осознания глухим задачи на основе ее словесной формы и задача прочно закреплена в активной речи учащихся, необходимо углубить ее осознание путем повторения по вопросам.

Вскрыть содержание в наглядной форме для уточнения представлений и проверки их правильности. При условии новой задачи этот этап является обязательным звеном и не вызывает сомнений в своей необходимости, в противном случае обучение будет схоластичным. Вскрытие содержания задачи идет по принятым формам вопросов и при помощи более удобного вида наглядности для данной задачи в зависимости от класса. Заключительным моментом является фиксация внимания на вопросе задачи.

6. Повторение задачи без вопросов. Данный этап принят в массовой школе, но в специальной школе он теряет свою ценность, так как повторение одним учеником полезно больше только для него и после проговаривания не имеет смысла.

7. Разбор задачи. Методика массовых и специальных школ обычно не предусматривает работу по разбору простых задач. Однако с этим нельзя согласиться. Разбор задачи, хотя бы частичный, применение элементов того или иного способа является необходимым в целях ускорения развития мышления и речи и своевременной подготовки к решению составных задач. В специальной методике по обучению глухих не ставится вопроса о разборе простых задач, разбор же составных задач рекомендуется гораздо позже начала решения их. Практика обучения решению задач давно показала, что подготовку к разбору надо начинать с I класса, а полный разбор проводить с III класса. Теперь это станет еще более возможным, так как речь глухих учащихся развивается гораздо быстрее. Разбор простых задач проводится в самой элементарной форме и не требует продолжительного времени, но он развивает синтетическую и аналитическую формы мышления и речь. В практике работы лучших учителей синтетический разбор задачи выражается в том, что от учащегося требуется определить вопрос, который нужно поставить к данному условию. Предложенный учащимся вопрос определяет степень понимания им условий задачи и указывает на дальнейший путь ее разбора и решения.

Применяя аналитический способ разбора простой задачи, учащимся предлагается сделать заключение о возможности решения задачи: «Можно решить?», «Можно узнать?» Для того чтобы учащиеся не отвечали механически на вопрос, полезно эпизодически решать задачи с одним данным, без данных или с неправильным вопросом. Таким образом, разбор простой задачи синтетическим и аналитическим способами будет способствовать преодолению своеобразия глухого при усвоении условия задачи.

Так, постепенно развивая формы мышления и связанную с разбором задачи речь глухого, учитель может подготовить его к разбору составных задач обоими способами уже со II класса.

8. Решение задачи. Выбор действия, вычисления и ответ в простой задаче должны формулироваться, мотивироваться и проговариваться устно в ответе учителю и при записи в тетради. В составной задаче в устной речи формулируется план, обосновываются действия и все проговаривается при записи решения. Данный этап является необходимым в решении простых и составных задач и проводится при решении новых и закреплении старых задач.

Все эти этапы в зависимости от значения каждого неукоснительно необходимо проводить при ознакомлении глухих учащихся с новым видом или типом задачи, и только по мере осмысления и усвоения речевых форм будет отпадать необходимость в проведении того или иного этапа. Если учащийся после самостоятельного чтения предлагает правильное решение задачи, то, естественно, отпадает нужда в последующих этапах, кроме этапов разбора и решения. Но проговаривание задачи исключать не следует и обязательно надо научить учащихся при самостоятельном решении проговаривать и обосновывать свои действия вслух. По мере изучения данного вида или типа задачи должно следовать самостоятельное решение сразу после прочтения и составления таких задач.

Итак, для лучшего осмысления решения задач глухими учащимися можно выделить следующие условия:

1. Увеличение количества задач, решаемых на каждом уроке в устной и письменной форме.

2. Соблюдение определенной последовательности внутри каждого вида задачи.

3. Правильное использование наглядности как средства осознания условия задачи и хода ее решения.

4. Изучение нового вида или типа задачи проводить с обязательным составлением задач из данных, получаемых учениками в процессе трудовой деятельности, выполнения

практиче
ского ма
5. Не
ставлен
ния уча
6. С
чей при
ника ее
7. О
готовавли
При
тельно
ности
научит
8. Н
матель

практических работ, а также при использовании краеведческого материала.

5. Необходимо использование приема сравнения и сопоставления для развития аналитико-синтетического мышления учащихся.

6. Строгое соблюдение этапов в работе над новой задачей при обязательном закреплении в активной речи ученика ее условия.

7. Обязательный разбор простых задач с I класса, подготавливающий учащихся к разбору составных задач.

При соблюдении этих условий при решении задач значительно преодолевается своеобразная стереотипность деятельности глухих учеников, что и создает большие возможности научить их решать задачи сознательно.

8. Необходимым условием является также решение занимательных задач и внеклассная работа.

К ВОПРОС

Одним из в
глухих является
представления
нять деление к
вопросов, усво
стями. Сознате
ний и действи
учащихся, обо

Необходимо
туется и запро
Квалифициров
хих, должны
ные навыки. Е
разделов в ку

Широкое п
ных измерени
ной школе глу
хого до револ
тали, что в ш
ного знакомст

В частност
нии глухонем
чение арифм
глухим, в бо
ются сложны

Н. В. ДЯГИЛЕВА

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ДРОБЕЙ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

Одним из важных разделов в курсе арифметики школы глухих является тема «Дроби». Изучение дробей расширяет представления учащихся о числе, дает возможность применять деление к любым числам. В курсе дробей имеется ряд вопросов, усвоение которых связано с логическими трудностями. Сознательное усвоение понятия дроби, преобразований и действий с дробными числами развивает мышление учащихся, обогащает их речь.

Необходимость изучения дробей в школе глухих диктуется и запросами их практической трудовой деятельности. Квалифицированные рабочие, которых готовит школа глухих, должны иметь хорошие измерительные и вычислительные навыки. Без знания дробей невозможно изучение ряда разделов в курсе математики средней школы.

Широкое применение дробных чисел в быту, при различных измерениях обусловило их изучение и в дореволюционной школе глухих. Но, исходя из ограниченности труда глухого до революции, известные русские сурдопедагоги считали, что в школе глухонемых достаточно лишь элементарного знакомства с дробями.

В частности, Н. М. Лаговский в руководстве «Об обучении глухонемых устной речи», излагая свой взгляд на обучение арифметике в школе глухонемых, писал о том, что глухим, в большинстве своем детям бедняков, не потребуются сложные числа и расчеты, поэтому в отношении изу-

чения дробей «должна быть применима возможность строгого ограничения материала».¹ В качестве пособия для изучения дробей Лаговский рекомендует использовать «Сборник задач для учащихся» С. И. Шохор-Троцкого, который применялся в массовой школе. Этот задачник, конечно, не был рассчитан на школу глухих. Специальных учебников и методических руководств по изучению дробей в школе глухих в то время не было.

После Октябрьской революции советская специальная школа достигла больших успехов. Для всех классов восьмилетней школы глухих были написаны учебники арифметики, разработаны программы, издана «Методика преподавания арифметики» А. И. Дьячкова.

Первые программы школы глухих включали обширный материал. За 8 лет учащиеся должны были пройти, кроме целых чисел, обыкновенные и десятичные дроби, проценты, отношения и пропорции. При этом изучение простейших долей начиналось со II класса. Имея очень маленький запас слов и представлений, учащиеся должны были усваивать такие сложные операции, как нахождение нескольких долей числа.

При распределении материала по годам обучения не всегда учитывалась внутренняя логика курса дробей. Но в этих программах была заложена хорошая тенденция: изучение дробей начиналось с практического знакомства с долями единицы уже в младших классах при изучении метрической системы мер.

В последующих программах проводилось постепенное сокращение материала² и перераспределение его по годам обучения. Курс дробей постепенно сосредоточился почти полностью в VIII классе. Знакомство с простейшими долями отнесено к окончанию VII класса. При изучении метрических мер длины, площади и объема в V, VI и VII классах нет упоминания о долях, хотя вопросы измерения тесно связаны с дробными числами. Кроме того, уже в VI классе на уроках труда при измерении штангенциркулем учащиеся не могут обойтись без десятичных дробей. Преподавателю труда приходится самостоятельно давать им понятие о десятичных долях. Не владея методикой арифметики и не имея достаточно времени для подобных объяснений, преподаватель труда, конечно, не может без помощи преподавателя арифметики полностью справиться с этой задачей. Практически учащиеся затрудняются в использовании дробей при

¹ Н. М. Лаговский, Об обучении глухонемых устной речью, СПб., 1903, стр. 386.

² Такое же сокращение проводилось в программах массовой школы.

измере
лишь
в маст
Воп
и ариф
требуе
На
В
частые
лись
ся уче
послед
Слез
ствии
теоре
дачи
В
издан
хих»
дэш
«Обы
ника
грам
роны
изло
Р
учеб
П
к сл
ния
ся т
дроб
тель
точн
прав
чем
щес
и не
приз
Р
сме
и п
О д
отр
14*

измерении. Курс дробей на уроках арифметики изучается лишь в VIII классе, на четвертом году обучения учащихся в мастерских.

Вопрос о несоответствии между программами по труду и арифметике поднимается учителями школ глухих и срочно требует разрешения.

Наши соображения по этому вопросу изложены ниже.

В то время как программа по арифметике претерпевала частые изменения, учебники по арифметике перерабатывались очень медленно. В течение ряда лет школы пользуются учебником арифметики для VII класса И. П. Федорова, последнее, седьмое издание которого, переработанное Н. Ф. Слезиной и Б. М. Кодэш, вышло в 1958 году. В соответствии с программой 1958 года в этом учебнике изложены теоретические положения, практические упражнения и задачи по курсу обыкновенных дробей.

В VIII классе в настоящее время используется четвертое издание «Учебника арифметики для VIII класса школ глухих» И. П. Федорова, переработанное в 1958 году Б. М. Кодэш и П. А. Майзлик, в котором коротко освещаются темы «Обыкновенные дроби» и «Десятичные дроби». Оба учебника не соответствуют полностью ныне существующей программе и имеют ряд существенных недостатков как со стороны содержания материала, так и со стороны системы его изложения.

Рассмотрим изложение темы «Обыкновенные дроби» в учебнике арифметики для VII класса.

Первые шаги в формировании понятия дроби сводятся к следующему (стр. 156—193). Работа начинается с пояснения дроби на наглядном материале. При этом не уточняются термины «доля» и «дробь» и не дается определение дроби. Авторы ограничиваются введением терминов «числитель» и «знаменатель» и их определением. Тут же без достаточного числа практических упражнений дано определение правильной, неправильной дроби и смешанного числа, причем на первое место в этих определениях поставлены несущественные признаки понятия. В определениях правильной и неправильной дроби следовало бы выделить как главный признак величину этих дробей по сравнению с единицей.

Вызывает сомнение приведенное в учебнике определение смешанного числа.

Поскольку наглядные представления ограничены кругом и полоской, у ученика может возникнуть представление о доле единицы как только о доле полоски или круга.

Можно дать изображение дроби на числовом луче, на отрезке — это доступно для учащихся VII класса. Тут же

следует дать сравнение долей по величине, что совершенно отсутствует в учебнике.

Если учащиеся впервые познакомились с понятием дроби, то рано давать сразу после этого понятие о дроби как частном от деления (стр. 157).

На стр. 160 дан ряд рисунков, изображающих смешанные числа. Следовало бы при этом соблюдать общепринятый порядок.

Текст читается сверху вниз и слева направо, тогда как рисунки 104, 107, 110 приходится рассматривать не сверху вниз, а снизу вверх, а рисунок 111 — слева направо.

В параграфе «Образование дроби» при делении целого числа на целое число продолжено рассмотрение вопроса о дроби как частном от деления одного числа на другое, но в определении дроби как частного не оговорены три возможных результата: получение правильной дроби, неправильной дроби и смешанного числа. Следующие два параграфа не содержат трудностей, так как подготовлены предыдущим материалом.

Вызывает сомнение дальнейшее расположение материала.

Основное свойство дроби предпосылается изменению членов дроби. Если операции с изменением членов дроби еще не изучены, то нельзя рассматривать одновременно изменение обоих членов дроби.

Изменению величины дроби с изменением ее членов надо предпослать вопрос о сравнении дробей с одинаковыми числителями и разными знаменателями и дробей с одинаковыми знаменателями и разными числителями.

Рассмотрение действий с обыкновенными дробями (стр. 193—200) ограничивается (при большом объеме упражнений) только сложением и вычитанием дробей, умножением и делением дроби и смешанного числа на целое число.

Можно согласиться с общим вступлением к сложению и вычитанию обыкновенных дробей, поскольку приемы выполнения этих действий определяются одними и теми же положениями. Но вызывает сомнение расчленение последующих упражнений на два отдельных параграфа, что приводит к утомительному однообразию.

При объяснении умножения смешанного числа рекомендуется слишком громоздкий способ: смешанное число превращается в неправильную дробь, которая затем умножается на целое число. Учащиеся к этому времени должны быть практически знакомы с распределительным свойством умножения целых чисел и уметь им пользоваться. При делении тоже не всегда имеет смысл прибегать к неправильной дроби. Тут следует дать второй наиболее рациональный способ ум-

ножения и отдельных случаев деления смешанного числа на целое число как умножения или деления суммы на число.

В учебнике приведено мало задач на материале мастерских, нет практических заданий, связанных с измерением и записью именованных чисел в виде дроби.

В учебнике для VIII класса школ глухих расположение материала к теме «Обыкновенные дроби» несколько упорядочено по сравнению с учебником для VII класса. Дано понятие о доле единицы и определение дроби (стр. 121—130); коротко перечислены все способы образования дробей (стр. 130).

В дальнейшем материал изложен как бы с учетом, что в учебнике VII класса уже давалось теоретическое пояснение основных вопросов темы. Поэтому авторы учебника для VIII класса ограничиваются формулировкой правил и разъяснением их на частных примерах. Наглядность сведена до минимума. Так же, как в учебнике для VII класса, в начале темы не дано сравнения долей по величине.

Увеличено количество определений, но часть из них страдает недостатками, указанными при разборе учебника для VII класса. Так, определение правильной и неправильной дроби, смешанного числа, правило умножения смешанного числа на целое число полностью совпадают с неудачными определениями, данными в учебнике для VII класса. Нарушена математическая строгость в определении сокращения дроби. Следует использовать хорошее определение, данное в учебнике для VII класса (стр. 179).

В разделе «Изменение величины дроби с изменением числителя и знаменателя» преждевременно изложены правила увеличения и уменьшения дроби несколько раз. Эти вопросы должны разбираться при изучении умножения и деления дроби на целое число, так как непосредственно относятся к этим разделам.

В настоящее время по программе в VIII классе изучаются все действия с обыкновенными дробями. В учебнике же изложено сложение, вычитание дробей, умножение и деление дроби и смешанного числа на целое число.

После обыкновенных дробей в VIII классе изучаются десятичные дроби. Материал десятичных дробей в учебнике изложен по такому же принципу, как в теме «Обыкновенные дроби». Понятие о десятичной дроби снова дается на полоске. Действия сложение и вычитание объяснены в форме толкования способа решения отдельных примеров без связи с обыкновенными дробями.

Вопрос об изменении величины десятичной дроби от перенесения в ней запятой изложен формально; его следует рассматривать после рассмотрения вопроса об увеличении десяти-

тичной дроби в 10, 100, 1000 и т. д. раз, связав последний вопрос с умножением дробей на число, так как он является частным случаем умножения дроби на целое число. Вопрос об уменьшении десятичной дроби в 10, 100, 1000 и т. д. раз следует отнести к делению дробей. Тогда учащиеся усвоят смысл указанных выражений. Изучение увеличения и уменьшения дроби в 10, 100, 1000 и т. д. раз до умножения и деления дробей на основе формального перенесения запятой вправо или влево затрудняет учащихся, приводит к смешению понятий.

В теме «Десятичные дроби» следовало бы, кроме примеров и задач, предложить ряд практических заданий и таблиц для самостоятельных вычислений. При изложении действий включить упражнения на счетах. Это внесло бы разнообразие в работу и способствовало бы сознательному усвоению материала.

Основным методическим пособием учителя является «Методика преподавания арифметики в школе глухонемых» А. И. Дьячкова, которая издавалась последний раз в 1953 году. Других пособий по изучению дробей в школе глухих нет.

«Методика» А. И. Дьячкова оказывает большую помощь учителям, но не исчерпывает всех вопросов преподавания дробей в школе глухих.

Некоторые учителя умело пользуются методическими разработками для массовой школы, но часть учителей использует их иногда без учета психики глухого. Это нередко приводит к формализму в знаниях учащихся.

Надо отметить, что методисты массовой школы, учитывая трудности изучения дробей и большое количество недочетов в знаниях учащихся, исходя из задачи связи обучения с жизнью, ставят в настоящее время вопрос о пересмотре методики преподавания дробей.

В школах Молдавии уже практикуется изучение десятичных дробей раньше обыкновенных. Авторы этого варианта обосновывают свой опыт, во-первых, тем, что десятичные дроби имеют более широкое применение в жизни (метрическая система мер основана на десятичном принципе); во-вторых, возможностью излагать теорию десятичных дробей вне связи с обыкновенными.

По этому вопросу на страницах журнала «Математика в школе» выступили ряд ученых и преподавателей школ.¹ Большинство из них не согласно (и мы присоединяемся к их мнению) с новой теорией, действительно имеющей существенные недостатки, но среди этих выступлений есть интересные, на наш взгляд, предложения по методике изучения дробей.

¹ Журнал «Математика в школе», 1961, № 5.

Автор статьи «О порядке изучения десятичных и обыкновенных дробей» М. Б. Михайлович считает целесообразным после рассмотрения истории возникновения дробей и определения обыкновенной дроби познакомить учащихся с другой формой записи — десятичной, ознакомить с записью именованного числа в виде десятичной дроби и дальше изучать дроби параллельно в той и другой формах записи.

В нашем экспериментальном исследовании подобный вариант проверяется в VII—VIII классах школы глухих.

В настоящее время можно подвести некоторые итоги проведенного нами диагностирующего эксперимента.

В процессе изучения дробей перед глухими учащимися возникает ряд трудностей.¹

Практика работы и наблюдения в школе глухих показывают, что у учащихся с трудом формируется понятие о дроби; представление о доле в ряде случаев не имеет конкретного содержания или относится к узкому кругу предметов. Нередко учащиеся не могут объяснить смысла преобразования дробей.

Теория дробей усваивается формально: учащиеся затрудняются применять дробные числа при измерениях, при выражении именованного числа в виде дроби.

Несмотря на то, что в курсе дробей дается много новых терминов, специфических оборотов речи, математический словарь глухих учащихся остается очень бедным.

Высказанные нами утверждения о неудовлетворительном состоянии знаний учащихся по данному разделу основаны на результатах исследования, проведенного в VII—VIII классах 1-й городской школы глухих города Ленинграда и на наблюдениях во время работы автора с глухими детьми в Ярославской школе тугоухих.

При проведении диагностирующего эксперимента были обследованы 25 учащихся VII классов и 24 ученика VIII классов. Учащиеся VII классов были ознакомлены с понятием дроби, записью обыкновенных дробей, записью именованного числа в виде дроби и преобразованиями дробей.

Проводя исследование, мы ставили цель выяснить следующее:

1) наличие у учащихся конкретного представления о простейших долях;

2) понимание соотношений между дробными и именованными числами, умение записать именованное число в виде дробного числа;

3) умение пользоваться дробными числами при измерениях;

¹ См. А. И. Дьячков, Методика преподавания арифметики в школе глухонемых, Учпедгиз, М., 1953, стр. 269.

4) уровень вычислительных навыков и действиях с дробными числами;

5) умение оперировать дробными числами на уроках труда.

Исследование проводилось в конце учебного года, после повторения пройденного.

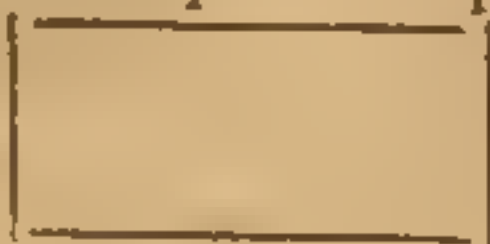
В каждом классе был проведен фронтально письменный опрос. Перед выполнением задания выяснялся смысл вошедших в него геометрических терминов. Вопросы давались на отдельных карточках или записывались на доске.

В одном из заданий учащимся были предложены такие вопросы:

1. Начерти отрезок и отметь половину отрезка.

2. Начерти отрезок и отметь $\frac{3}{4}$ отрезка.

3. Начерти отрезок и отметь $\frac{1}{10}$ отрезка.

4.  Отдели $\frac{1}{4}$ этого прямоугольника.

5.  Отдели $\frac{2}{5}$ этой полоски.

6. Отрежь $\frac{3}{5}$ листа бумаги (лист чистой бумаги для этой цели был дан каждому ученику).

7. Начерти отрезки длиной 6 см, $5\frac{1}{2}$ см, $1\frac{1}{10}$ дм.

8. Какую часть метра составляет 1 см? 10 см? 25 см? 50 см? 1 дм?

9. Измерь длину листа тетради и результат измерения запиши дробным числом.

10. Сколько граммов в $\frac{1}{10}$ кг? в $\frac{1}{2}$ кг? в $\frac{1}{1000}$ кг? в $\frac{3}{5}$ кг?

Эти задания, за исключением шестого, выполняли 25 учеников VII класса.

Не оказалось учеников, которые выполнили бы все задания, и таких, которые не выполнили ни одного.

С тремя первыми заданиями справилось большинство учащихся; 9 человек не выполнили первого задания — по-видимому, слово «половина» в письменной речи было для учащихся непривычным.

Наибольшее затруднение вызвало предложение начертить отрезок заданной длины.

Отрезок длиной 6 см начертили 17 человек, отрезки длиной $5\frac{1}{2}$ см и длиной $1\frac{1}{10}$ дм начертил один ученик. Несколько человек вместо отрезка длиной $5\frac{1}{2}$ см начертили отрезок длиной 5,2 см, многие учащиеся (16 человек) изобразили один под другим пять с половиной отрезков, а вместо отрезка $1\frac{1}{10}$ дм начертили 1 отрезок длиной один дм, а под ним другой такой же отрезок, разделенный на 10 частей с отмеченной на нем $\frac{1}{10}$ частью (рис. 1).

С восьмым заданием справилось только 2 человека.

То же самое произошло и с записью результата измерения: часть учащихся отказалась выполнить задание, часть записала результат смешанным числом. С последним заданием не справилось 7 человек.

В VIII классах при выполнении того же задания наблюдалось большее количество ошибок.

При выполнении первых заданий часть учащихся вместо отрезка нарисовала полосу и делила ее на части. Это еще раз подтверждает узость конкретного содержания понятия дроби у учащихся.

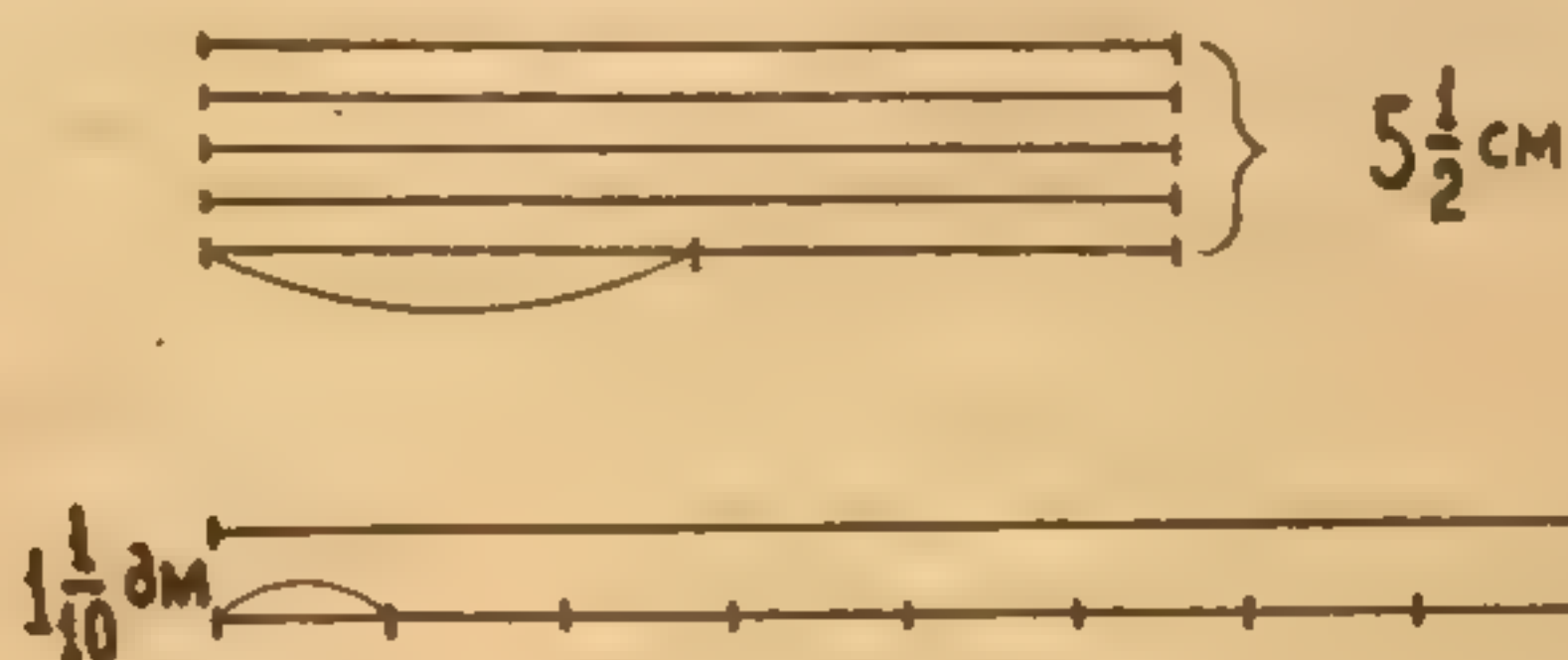


Рис. 1

Вызвало затруднение нахождение на чертеже $\frac{1}{4}$ и $\frac{2}{5}$ прямоугольника. Учащиеся изображали 4 и 5 отдельных прямоугольников разной величины и заштриховывали один, а в случае $\frac{2}{5}$ — два прямоугольника (рис. 2). Некоторые ученики нарисовали прямоугольник, разделили его стороны на 5 равных частей и дальше не знали, что делать.

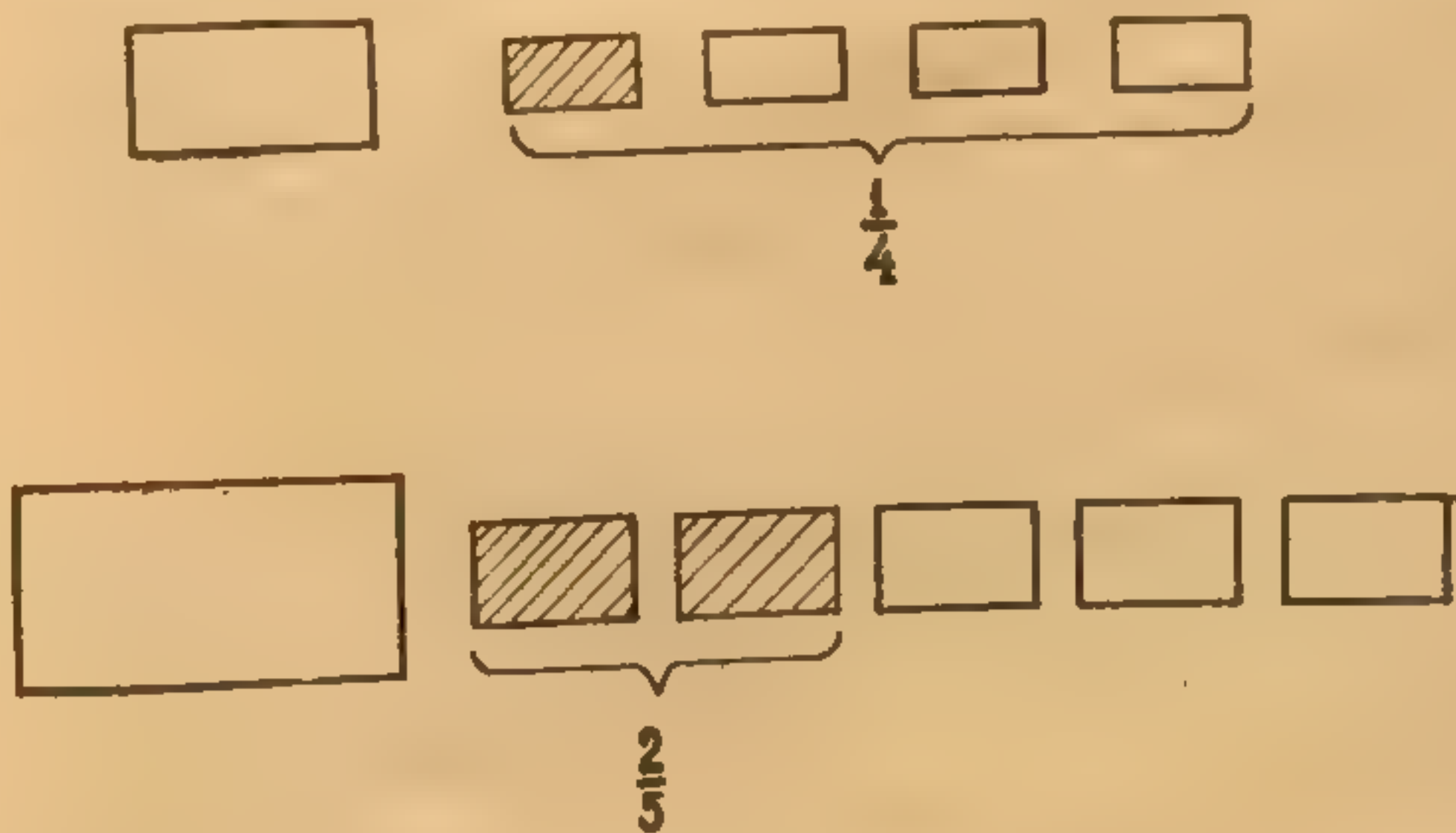


Рис. 2

То же самое наблюдалось при выполнении шестого задания.

В связи с тем, что раньше понятие о долях учащимся давалось на полосках, лист бумаги вызвал у них некоторое замешательство. Одни разделили стороны на 5 частей и остановились, другие отрезали от листа полосу, затем ее разде-

лили на 5 частей и отрезали $\frac{3}{5}$, третьи отказались от выполнения задания.

При черчении отрезков заданной длины большинство учащихся неверно начертили отрезки длиной $5\frac{1}{2}$ см и $1\frac{1}{10}$ дм (1,1 дм).¹ Очень плохо справились учащиеся с тремя последними заданиями; только 5 человек правильно ответили на все предложенные в восьмом задании вопросы. На вопросы десятого задания ответило лишь 2 человека.

Кроме этой работы, учащиеся VII классов выполняли ряд заданий на сравнение дробей по величине и преобразованиям дробей, учащимся VIII классов был дан пример на все действия с обыкновенными дробями. Результаты показали, что учащиеся умеют сопоставлять величину простейших долей единицы, но плохо представляют себе величину дроби. При выполнении составного примера восьмиклассников затруднило умножение и деление дробей. Лишь отдельные ученики правильно решили пример.

Неудовлетворительные знания учащихся VIII класса свидетельствуют, в частности, о недостатках методики преподавания.

Сосредоточение курса дробей в VIII классе создает перегрузку материала по сравнению с другими годами обучения. Практически в школе не успевают пройти за год весь программный материал VIII класса. В то же время в VII классе есть возможность уплотнения материала.

Результаты диагностирующего эксперимента требуют пересмотра существующей практики обучения в следующих направлениях:

1. Необходимо предпослать курсу дробей VIII класса преддевятический курс, начиная с V класса, где учащиеся должны познакомиться практически с простейшими долями.

2. В классе ввести простейшие дроби и двоякую форму их записи, связав изучение дробей с метрическими мерами, учитывая работу учащихся в мастерской.

3. В VII классе приступить во втором полугодии к изучению систематического курса дробей.

Вопрос о методике преподавания дробей в школе глухих является темой нашего диссертационного исследования.

¹ Учащимся предлагалась та и другая форма записи.

ЛОГОПЕДИЯ

Проб
дефекта
вины пр
Большо
ные, ка
ский, до
служен
Ю. А. Ф
многие
вестным

Таки
вопросы
диффер
И все ж
канием
летворе
возраста

Мы
лен все
его физ
кой, а с
кой диф

Тако
чение н
чего в с

Ленинградский государственный педагогический

институт имени А. И. Герцена

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

Том 256

1963

КАФЕДРА СУРДОПЕДАГОГИКИ

М. Е. ХВАТЦЕВ

К ПРОБЛЕМЕ ЗАИКАНИЯ

(Этиология и симптоматика)

Проблема заикания, тяжелейшего и трудно преодолимого дефекта речи, научно разрабатывается у нас с первой половины прошлого века, начиная с Христофора Лагузена (1832). Большой вклад в науку о заикании внесли такие наши ученые, как проф. Киевского университета психиатр И. А. Сикорский, доктор Неткачев, заслуженный врач Н. П. Тяпугин, заслуженный деятель медицинской науки проф. Гиляревский, Ю. А. Флоренская, дефектологи Н. А. Власова, Е. Ф. Рау и многие другие. Много сделано в этой области и широко известными у нас выдающимися зарубежными специалистами.

Таким образом, в той или иной степени освещены многие вопросы как теории, так и клиники заикания, разработаны дифференцированные методы и методики преодоления его. И все же, несмотря на значительные успехи в борьбе с заиканием, особенно у детей дошкольного возраста, мы не удовлетворены ими. Полное устранение заикания детей школьного возраста и взрослых редко, часты рецидивы.

Мы полагаем, что известный неуспех в этом деле обусловлен все еще не до конца изученными механизмами заикания, его физиологией и психологией, этиологией и симптоматикой, а следовательно, и недостаточно полноценной разработкой дифференцированных методов устранения его.

Такое состояние проблемы побудило нас продолжить изучение некоторых существенных сторон заикания, результаты чего в сжатом виде изложены в настоящей статье.

Нами тщательно проанализированы и обобщены данные обследования учеников врачом и логопедами 2-й ленинградской школы для детей с тяжелыми расстройствами речи (отделение заикающихся). Здесь изложены лишь два раздела обследования — этиология и симптоматика заикания как ведущие факторы для понимания сущности заикания и, следовательно, построения рациональных методов преодоления его.

Этиология заикания

В отношении этиологии заикания в науке установилось мнение, что заикание вызывается сверхсильным раздражителем мозга при наличии, как правило, той или иной недостаточности высшей нервной деятельности. В большинстве случаев с первого взгляда эта формула соответствует действительности. Однако имеется целый ряд фактов, не подчиняющихся этому правилу. Сюда относится заикание, возникшее без наличия сверхсильных раздражителей, например, постепенно развивающееся при вполне благоприятных внешних и внутренних условиях жизни ребенка, или заикание, возникающее при развитии речи у алаликов, афазиков и т. п. В первом случае отсутствуют видимые нарушения не только органики речевых механизмов, но и вообще какие-либо вредные для развития речи болезненные явления, во втором случае, наоборот, имеются органические поражения коркового регулирующего механизма речи. До сих пор нет обоснованного объяснения и согласования этих как бы противоречащих друг другу фактов. Необходимо дальнейшее исследование вопроса. При изучении 72 заикающихся школьников I—VII классов мы классифицировали факторы этиологического значения на ближайшие, непосредственные — «производящие» причины заикания и на отдаленные причины его (то, что И. П. Павлов называет «почвой» невроза).

К ближайшим причинам заикания отнесены как сверхсильные раздражители — нервный шок, испуг без физической травмы и физическая травма с резкими болями, сопровождающимися, как правило, испугом, а также раздражитель не чрезвычайно сильный, но длительно действующий (длительное эмоциональное напряжение отрицательного характера, такое, например, как ожидание неприятной развязки, страх и т. п.), и, наконец, разнообразные дефекты развития речи (косноязычие, задержанное развитие речи разнообразной природы и этиологии).

Первое место занимает испуг как следствие физиологической травмы (39 случаев), второе — дефекты речи (35 случаев), длительный раздражитель установлен в одном случае. Вопрос этиологии заикания у школьников осложняется ча-

стым (18 из 68 случаев) сосуществованием у одного и того же заикающегося обоих факторов — испуга и дефекта речи. Возникает вопрос: что же в данном случае считать причиной? Может ли дефект речи причинно обусловить заикание? Здесь возможны разные толкования факта. Первое, с чем трудно не согласиться: дефекты речи являются симптомом неполноценности механизма второй сигнальной системы, в частности, ее речедвигательной стороны. Следовательно, эта неполноценность, по-видимому, и является «почвой» для возникновения заикания при сверхсильном раздражителе. Что это лишь «почва», а не производящая причина заикания, подтверждается тем общеизвестным фактом, что подавляющее число людей с расстройствами произношения не заикается.

Однако не менее известны факты, когда 1) для заикания нельзя установить других причин, кроме фонетических нарушений речи; 2) заикание часто возникает в процессе формирования связной речи при алалии, афазии без наличия испуга; 3) иногда заикание исчезает с устранением косноязычия.

Наконец, можно полагать, что косноязычие вызывает у ребенка целый комплекс болезненных переживаний (стыд своей речи, обидчивость, озлобление и т. п., т. е. длительное эмоциональное напряжение), ведущих к срыву нормальной речевой функции. Возникает двигательная дискоординация произношения, т. е. психогенная судорога в речедвигательной области. И в этом случае речевой дефект — непосредственная причина заикания как явления вторичного. Мы поддерживаем эту точку зрения, особенно тогда, когда заикание появляется одновременно с дефектным развитием речи (у алаликов, афазиков и т. п.) и является единственным фактором, которым можно объяснить заикание.

Итак, речевой дефект в определенных случаях можно считать непосредственной причиной заикания.

Общеизвестно, что сверхсильный раздражитель (испуг и т. п.) не всегда вызывает заикание. Для этого требуются известные условия — почва, отдаленные причины.

Рассмотрим их. Прежде всего остановимся на неблагоприятных факторах наследственности, хотя они количественно и уступают место другим факторам.

13 из 68 заикающихся родились у заикающихся родителей (чаще заикались матери), в небольшом числе случаев имели страдающих заиканием братьев или сестер, среди них встречаются единичные случаи семейного заикания (заикание у бабушки, дяди и т. п.).

Вопрос о наследственном заикании старый, сложный и остро дискуссионный. Мы полагаем, что наследственно передается не заикание (судорожность в речевых органах),

а неполноценная нервная система, особенно в сфере деятельности второй сигнальной системы, как фактор отдаленный, predisposing наряду с различными нарушениями и к заиканию. Наше соображение подкрепляется, во-первых, тем, что, как известно, далеко не у всех заикающихся родителей дети заикаются, во-вторых, тем, что в известных случаях трудно установить, заикается ли ребенок по наследству или вследствие подражания речи заикающихся родителей, других членов семьи или посторонних людей. В пользу нашего мнения о наследственной передаче неполноценной нервной системы, но не самого заикания, говорят и факты данного обследования заикающихся учеников.

Анализ этого обследования показал, что заикание родителей сочеталось с имевшимися у них одним — двумя другими патоневрологическими симптомами: ускоренным темпом речи до степени скороговорки (симптом повышенной возбудимости) — у 5 (из 11 родителей), нервной неполноценностью — у одного и нервными потрясениями во время беременности в годы войны и блокады Ленинграда у двоих. Одна мать была очень нервной, у шести матерей беременность протекала в тяжелой для нервной системы обстановке (испуги, острые переживания в условиях войны и блокады Ленинграда).

Таким образом, из 11 заикающихся родителей у 6 в нервной системе имеется налицо ясно проявленная неполноценность, которая может передаваться и по наследству.

Наш личный многолетний опыт показал, что в большинстве случаев родители заикающихся детей (чаще мать, нередко оба) до зарождения ребенка страдали теми или иными нервными расстройствами (чаще болезненно повышенной возбудимостью, «слабонервностью», нередко истерией и т. п.).

Есть основание полагать, что в школе собранные факты о состоянии нервной системы родителей неполны (не все родители так откровенны с логопедами, даже с врачами). При более тщательном собирании этого материала, несомненно, картина получилась бы еще более убедительной.

К факторам неблагоприятной наследственности у заикающихся следует присоединить и косноязычных родителей (2 случая), что мы объясняем, согласно уже сказанному о косноязычии, как наследственную передачу неполноценных речедвигательных механизмов мозга, следовательно, как благоприятную почву для возникновения заикания под действием ближайших причин.

Наконец, необходимо учесть как причинный фактор отдаленного значения тяжелые беременности и роды. Подобных случаев установлено 15. Так как все случаи врожденных неблагоприятий у обследованных нами школьников связаны

с другими послеродовыми патологическими явлениями, то определить их специфическую роль в возникновении заикания трудно. Можно лишь утверждать, что во многих случаях они являются причиной последующих нарушений в нормальном развитии ребенка: задержка в общем психофизическом развитии, алалия, косоглазие, повышенная (чаще) или пониженная (редко) возбудимость и т. п., которые представляют благоприятную почву для развития заикания.

Чаще всего испуг связывается с 2—3 неблагоприятными факторами в развитии ребенка, преимущественно с дефектами речи, неполноценной нервной системой и с перенесенными соматическими болезнями. Какой из них является в каждом конкретном случае решающим в смысле появления заикания, установить трудно. Ни одного случая заикания только от испуга без наличия «почвы» нами не установлено.

Так как нарушение нервной системы, по данным исследования, преимущественно наблюдается у детей, перенесших соматические болезни (28 случаев нервной неполноценности связывается с 15 случаями соматических заболеваний), то, как подтверждает клиника, это нарушение часто является вторичным по отношению к соматическим заболеваниям. Однако при этом нельзя забывать большого влияния состояния центральной нервной системы на возникновение и протекание соматических болезней. Наблюдается сосуществование неполноценности нервной системы с другими отрицательными явлениями (косноязычие, леворукость и т. п.).

Таким образом, не всегда нарушение нервной системы является, так сказать, первичной почвой для заикания. Возможно, что в некоторых случаях почвой, а может быть и ближайшей причиной является другой дефект речи. Что касается болезней и задержек физического развития, то они иногда являются первопричиной заикания, вызвав расстройство нервной системы. Говоря о болезнях, нельзя не учесть установленной проф. Н. И. Красногорским этиологической значимости в отношении расстройства речи нарушений питания ребенка. Последние же очень часто наблюдаются при детских заболеваниях.

Из сказанного видно, что всякого рода соматические болезни в этиологии играют очень большую роль. Это подтверждается и нашими данными. Почти все ученики (27 из 31), перенесшие до заикания те или иные заболевания, страдают разными (от 1 до 4) нарушениями (соматическими и нервными), по-видимому, последствиями этих болезней, являющимися почвой для развития заикания.

Кроме острых раздражителей (сверхсильных), которые переживаются как испуг, иногда заикание появляется в результате длительно действующего обычной, даже слабой

силы раздражителя, неблагоприятно отражающегося на ребенке. Чаще всего здесь мы встречаемся с такими характерными особенностями его, как стеснительность, робость и т. п., или, наоборот, сварливость, драчливость, вспыльчивость и т. п.

Такое психическое состояние затормаживает плавность речи, делает ее неуверенной: возникают задержки, спотыкание, прерывистость. Эти нарушения речи фиксируются ребенком в плане самовнушения как непреодолимые препятствия, в мозгу образуются патологические связи («больные пункты»), и в результате закрепляются некоординированные речевые движения в форме тонических или клонических судорог. В таких случаях заикание развивается постепенно, часто незаметно для родителей.

Эти так называемые «психогенные» причины как отражение уже указанных патофизиологических процессов следует отличать от психических наслоений у заикающихся (боязнь заикающегося публичной речи, стеснительность, необщительность и т. п.).

Изучение этиологических факторов заикания и их соотношений, взаимодействий и взаимозависимостей, во-первых, вскрывает чрезвычайную сложность этиологии заикания, во многих случаях неясность ее; во-вторых, подчеркивает первенствующую этиологическую роль болезней, перенесенных ребенком до заикания, и развившейся на основе их слабости, неустойчивости высшей нервной деятельности ребенка; в-третьих, заикание вызывается не одним изолированным раздражителем, а комплексом их.

У изученных нами школьников отсутствуют известные по литературе и практике такие причины, как заикание по подражанию, не связанное с так называемым наследственным заиканием, заикание вследствие конфликтных раздражителей или необходимости разрешать трудные для мозга задачи. Очевидно, с одной стороны, такие факторы встречаются в жизни редко, с другой же, последние два рода причин часто остаются не вскрытыми, так как требуют для своего обнаружения особенно внимательного и тщательного проведения анамнеза, связанного с раскрытием интимных сторон семейной жизни.

Из всего сказанного относительно этиологии заикания вытекают требования: 1) дальнейшего научного изучения вопросов этиологии заикания; 2) тщательного собирания и изучения анамнестических сведений о всех обстоятельствах возникновения заикания; 3) необходимости более широких профилактических мероприятий; 4) применении комплексного метода в процессе преодоления заикания в логопедических учреждениях с сугубо индивидуальным подходом, в некоторых случаях — с частично индивидуальными занятиями.

Симптоматика заикания

Симптоматика заикания содействует выяснению этиологии, внутренних механизмов его, определяет методы работы с заикающимися.

Симптоматика заикания чрезвычайно многообразна и сложна. Многие в ней, несмотря на большое число исследований в этой области, недостаточно ясно и точно. Наиболее разработан отдел судорожных явлений как специфических, основных и наиболее резко проявляющихся компонентов заикания. Что касается ряда других симптомов (сопутствующих речевых и неречевых движений — с судорогами и без них), то здесь еще много неясного. Нет точных данных, насколько эти явления действительно можно квалифицировать как симптомы заикания. Дело в том, что многие из них, если не все, нередко встречаются при речевом акте и у незаикающихся, особенно при публичных выступлениях (излишние или напряженные движения разных частей тела, запинки, дермографизм, потливость и т. п.). Особенно мало обоснованными являются такие психические показатели, как робость, стеснительность, трусость, нелюдимость и т. п. Для уточнения этих вопросов необходимо проводить исследования заикающихся в сравнении с их незаикающимися сверстниками.

Речедвигательные симптомы заикания более всего проявляются в нарушениях речевого дыхания. Сюда чаще всего относится использование преимущественно верхнегрудного или укороченного дыхания, затем произношение на вдохе или прерывистое дыхание, реже — другие нарушения его. Последнее место занимают нарушения голоса. Отмечается, что они часто причинно связаны с расстройствами дыхания как голосовой базы: монотонный, тихий, глухой голос; нередко — напряженный, иногда с твердой атакой.

Существенным является частое у заикающихся косноязычие (у 43), притом почти в половине случаев — разлитое. Наличие случаев перестановки слогов, аграмматизмов, позднего развития речи по типу алалии подтверждает установленную связь заикания с алалией. В непосредственной связи с этим находится и сильно выраженная недостаточность, преимущественно вялость артикулирования и несовершенство дикции. Примерно в такой же степени выражены нарушения темпа (преимущественно ускоренный, реже замедленный) и ритма речи.

Перечисленный комплекс взаимосвязанных и часто взаимообусловленных речевых симптомов совершенно определенно характеризует недостаточность звукопроизводительного аппарата. Это обстоятельство проливает свет как на этиологию заикания, так и на сущность его механизмов.

Если же учесть часто наблюдаемые у заикающихся нарушения общей (неречевой) моторики (скованность, чрезмерная быстрота или замедление, вялость или резвость), а также несовершенство координации движений, то напрашивается еще более широкий вывод о связи заикания с общей моторной недостаточностью.

Разнообразнейшие виды психических нарушений в различных комбинациях и степенях взаимодействуют, индуцируя друг друга, и в общем итоге усиливают само заикание как спазматическое проявление речевой функции. Чаще всего психические наслоения сочетаются с другого рода отрицательными симптомами. Такая многообразная связь затрудняет установление факта, чем именно вызвана та или иная психическая аномальность.

Представленная нами картина усложняется еще и тем, что при наличии отрицательной симптоматики (неврологической и соматической) четвертая часть заикающихся свободно, без болезненных переживаний, общается речью с окружающими, хотя у иных из них «почва» весьма неблагоприятная. Следовательно, психические наслоения не являются обязательными, непреодолимыми для заикающихся.

Во многих случаях до настоящего времени нет точной дифференцировки одних симптомов от других.

Из сказанного можно сделать вывод о необходимости дальнейшей более тщательной и многогранной разработки строго научных методов точного установления специфичных для заикающихся симптомов с целью выделения в каждом конкретном случае ведущих из них (первичного и вторичного происхождения). Все исследования в этой области должны проводиться обязательно путем сопоставления с незаикающимися сверстниками.

Ленинградский государственный педагогический
институт имени А. И. Герцена

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Том 256

1963

КАФЕДРА СУРДОПЕДАГОГИКИ

М. Е. ХВАТЦЕВ

РЕАЛИЗАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Проблема заикания как у нас, так и за рубежом до настоящего времени во многих своих разделах еще далека от полного разрешения в теоретическом и практическом плане. Между тем заикание, особенно тяжело переживаемое страдающими им. Так, например, в Москве — более 100 000, в Ленинграде — более 66 000, что составляет около 2% населения этих городов. Цифры, заставляющие нас в высокой степени серьезно отнестись к делу борьбы с заиканием.

Не касаясь сущности, природы заикания, чему отчасти был посвящен наш доклад в Институте дефектологии в 1961 году, мы постараемся осветить в общих чертах методическую сторону отечественной практики по преодолению этого дефекта в послевоенный период. Цель сообщения — коллективно обсудить ряд еще недостаточно ясных вопросов.

В СССР с 30-х гг. нашего века в логопедии произошел резкий отход от господствующих до этого односторонних, в значительной части формалистических методов преодоления заикания, особенно от так называемого «дидактического метода».

Новое направление формировалось на основах марксистско-ленинского учения о взаимосвязанности вещей и явлений, о языке как явлении социальном и орудии развития мышления, о взаимодействии и непрерывной динамике. В логопедии, как и в медицине, физиологии и психологии, под влиянием которых она формировалась, стало более четко складываться представление о проявлении болезненных

явлений, в том числе и в речи, как нарушений, тесно связанных с состоянием всего организма, всей личности человека. В этом плане большое влияние оказало и учение И. П. Павлова о регулирующей, целостной деятельности коры мозга и о взаимодействии организма и среды. Марксистско-ленинское учение о языке как явлении социальном, опровергшее идеалистические концепции буржуазных ученых, также активно содействовало перестройке логопедических методов.

На основе диалекто-материалистической методологии в советской логопедии стали формироваться комплексные методы с целью воздействия не на изолированные симптомы того или иного нарушения, а на весь организм и личность страдающего нарушением речи.

В области заикания у нас сложился комплексный общепризнанный метод, впервые сформулированный нами в «Логопедии» (1-е изд. 1935 г.) под названием «синтетического метода», а в 3-м издании 1939 г. переименованного в «комплексный метод». При максимально оптимальных социально-средовых условиях и полной реализации метода в лечении заикания достигается высокая эффективность. К сожалению, далеко не всегда этот метод, во-первых, реализуется полностью и с надлежащим мастерством логопедами и, во-вторых, еще часто осуществление его сталкивается с трудно преодолимыми неблагоприятными условиями жизни заикающегося, что резко снижает процент эффективности, удлиняет сроки логопедической работы, учащает случаи рецидивов.

Не вполне удовлетворительные результаты, за исключением заикающихся дошкольного возраста, занимающихся в специальных учреждениях, вызывают у логопедов острое чувство неудовлетворенности, подчас разочарование в применяемом методе. Поэтому, естественно, у некоторых из них возникают поиски принципиально новых методов, вместо того, чтобы добиваться полной и правильной реализации комплексного метода, основательно научно обоснованного, и более энергично преодолевать всякого рода внешние помехи.

Общей отрицательной чертой так называемых новых методов является стремление, без достаточных обоснований, отмежеваться от всех существующих методов, опорочить их, подчас в весьма грубых формах, оскорбительных для логопедов, пользующихся ими и достигающих своим упорным трудом во всяком случае не худших результатов, чем получаемые новыми методами. Это соперничество нередко выходит за рамки здорового соревнования и дискуссий (безудержная реклама, огульное охаивание и т. п.) и вредно отражается на оказании логопедической помощи населению.

Между тем, как правило, эти методы являются лишь отдельными новыми методическими приемами в общепринятой системе логопедической работы. Создаваемая шумиха новыми авторами новых методов дезориентирует не только самих заикающихся, но и их логопедов, — страдает дело.

Основным критерием при нашей оценке метода являются конкретные результаты, подтверждаемые жизнью, достоверными реальными фактами: степенью и прочностью улучшения речи у заикающегося.

Опубликованный в 1952 г. киевским отоларингологом И. Я. Деражне в ж. «Врачебное дело» № 3 метод преодоления заикания при помощи корректофона, заглушающего речь, не внес принципиально ничего нового. Это давно известный прием, много лет применявшийся в Ленинградском институте по болезням уха, горла, носа и речи и уже оставленного им вследствие малой эффективности. Проверенный нами и другими он также не оправдал себя. Между тем широко разрекламированный и по какому-то недоразумению поддержанный органами здравоохранения, он отвлекает заикающихся от более верных путей борьбы с дефектом. Это не метод, а лишь один из многочисленных приемов, который только в точно определенных случаях может оказаться в какой-то степени полезным как один из элементов комплексного метода.

Отрицая значение перевоспитания личности заикающегося, чему в комплексном методе придается большое значение, Деражне соскальзывает на чисто механистические приемы, которые, естественно, не дают в таком сложном нарушении, как заикание, должных результатов.

Более научно обоснованной является методика лечения заикания у детей школьного возраста, разработанная логопедом Новосибирска Е. Н. Хальфиной.¹ Коренным отличием этой методики от общепринятой является следующее. С первого занятия заикающиеся упражняются в активной речи (сопряженная и отраженная речь не применяются). Вместо слитной речи с первого дня дается «раздельное произношение звуков в слове и слов в фразе» (раздельно произносятся даже предлоги и союзы). На словесную инструкцию логопеда: «звук», «слог», «слово», «имя», «число», «фраза» и т. д. заикающийся (занятия групповые) произносит требуемое. Кроме того, проводятся упражнения в записи слов по отдельным буквам, располагаемым в особом порядке на сетке

¹ Е. Н. Хальфина, Попытка разработки новой методики лечения заикания у детей школьного возраста. Труды Института физиологии им. И. П. Павлова, 1958, т. VII.

классной доски. Одновременно с записью произносятся соответствующие звуки. Методика состоит из 5 приемов. Кроме них, применяется обычная логопедическая психотерапия, медикаментозное лечение, упражнения в связной речи, в диалоге, в игре.

Сроки коррекции заикания для легких и средних случаев — 2—6, для тяжелых 6—8 месяцев. После окончания логопедических занятий работа проводится родителями и педагогами под контролем логопеда. Весь курс, таким образом, при средних и тяжелых случаях заикания продолжается 1—2 года. Сроки, как видно, не вызывают восторга, но они искупаются, по-видимому, прочностью результатов.

Научное обоснование в свете учения И. П. Павлова хотя и основательно, но в иных вопросах дискуссионно. Некоторые специфические приемы этой методики могут быть с пользой включены в общепринятые методы, но нельзя пока согласиться с отдельным произношением элементов речи, как противоречащим основному принципу устной речи — связанному произношению в форме «речевого потока».

В настоящее время при нашей кафедре проводится проверочный эксперимент этой методики в сравнительном плане с участием самого автора. Результаты исследования точно установят ценность методики т. Хальфиной.

Более глубокое под влиянием идей Станиславского внимание к растормаживанию мускулатуры во время речи, широкое использование некоторыми логопедами декламации (Сысоева в Ленинграде), магнитофонных записей, гипноза, сна, — все это не самостоятельные методы преодоления заикания, а только компоненты или вспомогательные средства, применяемые в строго определенных случаях, в общепринятой у нас системе преодоления заикания.

Подробнее мы остановимся на неоправданно разрекламированном в печати «одномоментном» методе снятия заикания врача-невропатолога К. М. Дубровского. Характеристику метода мы делаем на основании:

1) личного, правда, краткого, наблюдения над методом снятия заикания и результатами этого снятия, проведенного как самим К. М. Дубровским в 1958 г., так и его последователем — В. М. Шкловским (в отношении только процедуры снятия, в остальном резко отходящим от метода Дубровского).

2) фактических данных ряда лиц (логопедов, невропатологов и т. п.) или наблюдавших «снятие» самим Дубровским, или лично проводивших его.

3) III главы рукописи К. М. Дубровского, подписанной автором и распространяемой им среди своих учеников: «Внушение в бодрственном состоянии в амбулаторной практике» (40 стр.).

В анализе данного метода мы старались быть сугубо объективными, так как все новое полезное в деле преодоления заикания надо всячески приветствовать и поддерживать, даже более — пестовать. Но одновременно мы не имеем права оставаться равнодушным, если явно несправедливо попирается основа полезного дела и дискредитируются его деятели. Начнем с научного обоснования метода.

Это обоснование дано на низком уровне, в нем много противоречивого. Так, например, физиологический механизм заикания автором трактуется как очаг отрицательной индукции с патологической изоляцией его (7 стр.), а несколько ниже заикание объясняется разлитым торможением. Одно утверждение исключает другое. Здесь можно с достоверностью говорить об изолированном патологическом пункте, который характеризуется инертностью процессов, явлениями парадоксальной фазы и торможения. Та же путаница на стр. 21 о пункте возбуждения и отрицательной индукции. На стр. 26 и 27 автор произвольно, вопреки научным данным и данным практики, утверждает, что более внушаемы люди сильного нервного типа и поэтому лечение их дает хороший терапевтический эффект; заикающиеся же слабого типа плохо поддаются лечению внушением, так как у них малая подвижность нервных процессов (стр. 27). Известно, что холерики — представители сильного типа со свойственным им слабым торможением не могут поддаваться так легко внушению, как это утверждает автор. И вообще нельзя определять тип нервной системы по степени внушаемости или по поведению, как это делает автор. В этой области точных закономерностей не установлено.

Исходя из такой ложной предпосылки, К. М. Дубровский буквально изгоняет заикающихся, по его мнению, слабого нервного типа из своих публичных сеансов. На стр. 13 также смело утверждается, что задержка в развитии речи — это симптом слабого нервного типа. На стр. 40 заикающийся студент определяется как представитель «типа флегматика с преобладанием типа холерика». Полнейшая неразбериха в вопросе о типах высшей нервной деятельности.

Такая же путаница у автора в различении форм заикания. Так, основой органического заикания, по автору, является «патологическая инертность корковых процессов» (стр. 22). (Но она же и в составе функциональной формы заикания!)

На стр. 20 говорится: «Заикание при отсутствии страха и без видимой невротической симптоматики — не заикание, а дурная привычка» (!). Практически многих со слабым проявлением заикания автор величает симулянтами и отказывается лечить их.

На стр. 7 в одном абзаце признается существование органического заикания, а в абзаце ниже указывается, что у заикающихся нет симптомов выпадения и со стороны нервной системы нет каких-либо органических микросимптомов (и противоречиво, и бездоказательно).

Острая критика К. М. Дубровским применяемого у нас метода сводится в основном к упрекам в длительности лечения. С этими упреками можно было бы согласиться, если бы одномоментный метод действительно в более короткий срок приводил к хорошим и прочным результатам. Но так как этого, как увидим далее, нет, то критика становится беспредметной.

Мы не постоянно поддерживаем заикающегося в его речи, как это неправильно утверждает автор, а постепенно предоставляем ему все больше и больше самостоятельности, поддерживая его лишь в моменты опасности. Учить плавание без подготовки и без своевременной помощи — ненаучно и антипедагогично. Так же с педагогической точки зрения полезно заранее предупредить о трудностях в процессе изживания заикания и указать о безусловной возможности их преодоления и этим избавить заикающихся от возможной психической травмы, отчаяния. К. М. Дубровский же, уверяя, что заикание моментально исчезнет, вводит в заблуждение большинство своих пациентов и ввергает их затем в отчаяние, что иногда еще более ухудшает их речь.

Парадоксально звучит и утверждение Дубровского, что «всякая система длительного лечения... свидетельствует о том, что наши мероприятия идут далеким окружным путем» (стр. 17). При ряде заболеваний (афазии и т. п.) это необходимо. Здесь повседневное улучшение, как и при заикании, стимулирует дальнейшее продвижение к успеху.

Следует согласиться с автором, что установка на длительность лечения имеет свою отрицательную сторону — антипсихологична, и об этом нам надо серьезно подумать.

Итак, научная основа методики К. М. Дубровского и его нападки на комплексный метод не могут быть признаны удовлетворительными.

Переходим к самому методу «снятия заикания». Из заглавия указанной главы рукописи видно, что это не новый метод. Еще в 30-е гг. мы писали: «...Мы считаем этот метод (внушение. — М. Х.) чрезвычайно могучим средством, но трактуем его без того мистического ореола, которым внушение окружается в психологических системах, — оно протекает по законам нервно-мышечной механики».¹ В последующих изданиях

¹ М. Е. Хватцев, Дефекты речи, 1930, стр. 121 (имелась в виду идеалистическая психология).

«Логопедии» мы подчеркивали, что все дидактические приемы должны одновременно являться и психотерапевтическими средствами.

Оновным здесь в методе Дубровского является концентрация психотерапии в форме шоковой терапии, создаваемой определенной процедурой. О безусловной при этом необходимости публичности, ритуала, театральщины мы судить не будем. Об этом авторитетнее скажут медики. То, что мне лично, как педагогу, это не нравится, конечно, не может претендовать на общепризнанность. Бесспорно здесь одно: сеансы должны проводиться научно, культурно, после строгого отбора.

Во всяком случае можно достигнуть результатов, подобных получаемым Дубровским сразу после «снятия», и обычными логопедическими приемами. После объяснения заикающемуся о возможности говорить нормально, он не реже, чем после процедуры внушения наяву, сопряженно и отраженно произнесет аналогичный речевой материал без заикания.

Некоторые из заикающихся (очень немногие), доведенные процедурой до фазового состояния, поддаются гипнотическому внушению настолько, что даже при оставшемся заикании утверждают, что они уже не заикаются (внушенная агнозия); значительное число заикающихся в течение некоторого времени (от нескольких дней до нескольких недель) утверждают, что им стало легче говорить, хотя они продолжают заикаться. Вообще же после процедуры очень немногие могут без заикания отвечать на вопросы.

После прослушивания «исправленной» речи назначается полное молчание на 2—4 дня, затем оно снимается и заикающемуся предписывается тренироваться в речи по общеизвестным логопедическим правилам. Через 15 дней — торжественный экзамен и в течение последующих 6 месяцев один раз в 2 месяца явка к «избавителю» на контрольную проверку. Одновременно от окружающих требуется «асептика» (не критиковать речь, метод снятия и т. п.). Подобная асептика, но более рациональная применяется и логопедами.

Из изложенного видно, что данным методом снимается симптом, но не сама болезнь.

К сеансам, по рукописи, допускаются заикающиеся с 10-летнего возраста. На практике же к стенке ставятся и 7—8-летние, ничего не смыслящие в даваемых им объяснениях. Никакого предварительного обследования заикающихся не делается.

Из сказанного видно, что метод «одномоментного» снятия состоит из двух принципиально различных частей: применяемого в медицине приема внушения наяву и отдельных элементов логопедической работы с заикающимися. Законно

встает вопрос, за счет какого воздействия — процедуры или логопедической работы исчезает или снижается заикание.

Хотелось бы согласиться с Дубровским, что процедура является «тараном», который разрушает дефективное состояние коры мозга. В отношении некоторых лиц это оправдывается, но на короткое время. В отношении же подавляющего большинства этот «таран» оказывается бесполезным, а иногда и вредным, так как наносит тяжелую психическую травму.

Апробацией любого метода является его практическая эффективность. В этом мы полностью согласны с эпиграфом, помещенным Дубровским в его рукописи: «Для широкого внедрения в медицинскую практику методов психотерапии нужны факты, прямым образом свидетельствующие об ее действенности» (К. И. Платонов).

Фактический материал, имеющийся в нашем распоряжении, дает следующую картину:

1) Данные проверки речи комиссией под председательством К. И. Платонова (Харьков, 1959) через 10, 20 и 30 дней после сеанса «снятия» (оценка по системе школьных баллов): плохо — 8%, удовлетворительно — 20%, хорошо — 32%, отлично — 40%, т. е. со значительным успехом — 72%. По многолетним наблюдениям автора через 6 месяцев — 60% со стойким улучшением.

2) Данные тщательной проверки Л. Г. Парамоновой 50 заикающихся, выпущенных школьными логопедами, применяющими комплексный метод. При проверке спустя 6 месяцев — 4 года: речь без заикания у 10%, со значительным улучшением — 56%, рецидив в полной или значительной степени — 34%, со стойким улучшением — 66%.

3) Данные экспериментальных групп на школьных пунктах (исследование проведено аспирантом Л. Г. Парамоновой). После публичной проверки через год (записана на магнитофоне):

Отсутствие заикания	19,2%
Значительное улучшение	74 %
Без улучшения	6,8%
С устойчивым улучшением	93,8%

4) В школьных пунктах Ленинграда у 209 заикающихся в 1960/61 учебном году:

Заикание устранено полностью у 48	23 %
Значительное улучшение речи у 101	48 %
Всего с улучшением речи у 149	71 %

Продолжительность занятий от 3 месяцев (в большинстве случаев) до 7 месяцев.

Катамнез еще не проведен.

Итак, различие в эффективности обоих методов в общем незначительное (при «одномоментном снятии» — больше «полных» случаев), но, безусловно, результаты логопедической работы более стойки. К сожалению, на что все специалисты указывают, у К. М. Дубровского отсутствуют данные достоверного катамнеза (после 1—2 лет в отношении всех его пациентов).

Имеются лишь отдельные факты, сообщенные нам его учениками, например, в харьковской школе для детей с расстройствами речи в 1960 г. из 12 заикающихся Дубровский своим методом не исправил ни одного, и число заикающихся в городе за 2 года не уменьшилось ни в логопедическом стационаре, ни на логопедических пунктах. В 1961 г., по сведениям логопеда, из 42 заикающихся методом Дубровского ни один не исправлен.

Приведем обобщенные нами результаты «снятия», проведенного самим Дубровским и его последователями:

1) Применение на 114 больных только процедуры «одномоментного снятия» (катамнез 8—12 мес.):

Полное снятие заикания	2 чел.	(1,8%)
Улучшение	7 »	(6,2%)
Без изменения	89 »	(78%)
Без изменения, но с субъективным чувством отсутствия заикания	5 »	(4,4%)
Ухудшение	11 »	(9,6%)

2) Результаты применения процедуры «снятия» на 140 заикающихся в качестве лишь исходного компонента обычного логопедического комплексного метода:

Катамнез после 6—7 мес.	Логопеды		
	Одудько %	Чернополь- ская %	Шкловский %
Полное снятие заикания	55	20—25	17
Редкие и незначительные запинки		Сведений нет	18
Значительное улучшение	35	Сведений нет	20
Незначительное улучшение	10	»	8
Без изменения	—	»	25
Из них с субъективным чувством отсутствия заикания	—	—	7—8
Ухудшение	—	—	—

Итак, мы видим, что, как свидетельствуют многие из участников упомянутых курсов и логопедов, наблюдавших сеансы Дубровского, равно и последователей его, полное снятие заикания даже сразу после процедуры редко (у 1—2 на 10—15 чел.). У остальных остаются судороги, нередко в ослабленной форме, у некоторых мало заметные. Такое состояние удерживается, пока действует подкрепление в форме внушения, подбадривания со стороны «исцелителя», членов семьи, товарищей. По мере спада искусственно созданного эмоционального фона положительные результаты процедуры постепенно, в разные сроки (дни, недели, иногда месяцы) полностью исчезают. Возможно некоторое количество случаев стойкого улучшения и даже единичные случаи полного избавления от заикания. К сожалению, достоверных сведений о последнем у нас нет.

Вообще терминология Дубровского в отношении характеристики состояния речи исцеленных им заикающихся очень неопределенная, обтекаемая: говорит «хорошо», «свободно», «выступает на собраниях и без затруднения отвечает на экзаменах» и т. п. (стр. 40). Всем логопедам хорошо известны письма их бывших пациентов, выпущенных с улучшенной речью, склонность несколько агравировать результаты работы с логопедами. Возможны здесь и случаи внушенной агнозии.

Что касается данных применения процедуры Дубровского в комплексном методе советской логопедии, то здесь результаты намного выше, а главное — прочнее. Как правило, без улучшения — единицы, а с ухудшением — нет. С субъективным чувством отсутствия заикания при наличии его — тоже единицы (см. на стр. 237 данные 3 логопедов).

Таким образом, совершенно очевидно, что эффективность «одномоментного» метода намного ниже эффективности комплексного метода. Остается выяснить вопрос о сроках устранения заикания. К. М. Дубровский в рукописи отмечает, что главное преимущество его метода по сравнению с другими — чрезвычайно короткий срок снятия заикания: 75 минут с последующей через 2—3 дня тренировкой и течение 2 недель. Но беда в том, что получается «скоро, да не споро» — результаты очень нестойкие! Следовательно, метод не оправдывает себя, как мы и писали об этом в «Логопедии» (1959) и не отказываемся от этого утверждения и теперь: факты — упрямая вещь!

Поэтому более чем смелым является публичное заявление Дубровского, что при всеобщем использовании его метода заикание будет ликвидировано в СССР в 3—4 года.

Не являясь особенно выгодным в отношении отдельных лиц, метод Дубровского во многом крайне отрицательно сказывается на логопедической помощи населению:

1) Дубровский говорит заикающимся, что комплексный метод неправилен и логопеды только портят их.

2) Во время «снятия» внушает, что только он один может избавить от заикания («Если я откажу — все пропало»). Более того, он запрещает после снятия, в случае оставшегося заикания, обращаться к логопедам (показания логопеда В. Н. Карандиной и многих других специалистов и самих заикающихся).

3) Нередки, особенно в неудачных случаях, тяжелые психические травмы (истерика, отчаяние, мрачное настроение и т. п.).

4) Часты вредные «внушенные агнозии» в отношении заикания — они лишают заикающегося стимула к преодолению дефекта.

5) По утверждению самого Дубровского, его метод не эффективен для многих категорий заикающихся:

- а) долго занимавшихся у логопедов,
- б) имеющих слабую нервную систему,
- в) страдающих слабой степенью заикания,
- г) с так называемой органической формой заикания,
- д) сомневающихся в методе Дубровского,
- е) детей до 9-летнего возраста.

Законно возникает вопрос: к кому же обращаться за помощью этим категориям людей, которые несомненно составляют основную массу заикающихся? Теоретически объектами метода Дубровского остаются единицы, так как очень немногие заикающиеся старше 10 лет не подвергались длительному «вредному» воздействию логопедов. Дело упирается в тупик! Но практически вопрос разрешается просто: Дубровский принимает на сеансы всех без разбору, даже 7-летних, предоставляя затем «неудачникам плакать».

Мы полагаем, что даже в показанных с медицинской точки зрения случаях метод Дубровского окажется эффективным лишь у специалистов, обладающих специфическими личными качествами: психической собранностью, концентрированной эмоциональной напряженностью, властным, повелительным голосом, твердой уверенностью в успехе, педагогическим тактом и т. п. По-видимому, это должен быть опытный психоневролог или психиатр.

Нас часто спрашивают о зерне истины в методе Дубровского. Оно есть и заключается в подчеркивании огромной роли психотерапии в процессе преодоления заикания. Но формы осуществления ее недопустимы. Отсутствие дифференцированного подхода ко всей массе заикающихся и целый ряд уже отмеченных неправильностей не только сводят метод на нет, но и делают его в таком виде вредным, а следовательно, абсолютно неприемлемым. Но «нет худа без добра»,

Поднятая Дубровским шумиха, кроме указанного вреда, заставляет нас еще раз более внимательно призадуматься над все еще недостаточно хорошими результатами нашей работы с заикающимися, усилить и рационализировать психотерапию в комплексном нашем методе, сократить без ущерба для дела сроки преодоления заикания, повысить качество подготовки и доподготовки кадров в отношении овладения методами психотерапевтического воздействия, добиться, наконец, совместной работы логопеда с психотерапевтом и невропатологом. Главное же — добиться организации у нас систематического, строго экспериментального изучения заикания в соответствующих учреждениях. У нас много отличных молодых энтузиастов этого дела — надо умело и без промедления привлечь их к делу.

В последнее время Министерство здравоохранения СССР на основании изучения специальной комиссией отделенных результатов лечения заикающихся по методу К. М. Дубровского отметило «кратковременность достигнутого терапевтического эффекта» и рекомендует «по вопросу лечения обратиться к специалисту-психоневрологу и логопеду по месту жительства» (Ответ 14 июля 1962 г. на запросы заикающихся. Подпись: Главный специалист Министерства по психоневрологии З. Серебрякова).

В письме этого же Министерства, направленном в редакцию газеты «Комсомольская правда» 14 января 1963 г., к сказанному выше добавляется: «В ряде случаев имеет место и ухудшение состояния больных... Публикация статей, подобных статье Гортинского «Человек все может», вызывает ненужный ажиотаж и недоверие населения к проверенным опытом лечебным мероприятиям» (подпись: Зам. начальника Э. Бабаян).¹

Приведенные документы полностью подтверждают указанное наше мнение в отношении метода «одномоментного снятия заикания».

В связи с изложенным нельзя не отметить, что и в области дефектологии следует очень ответственно относиться как к содержанию научных работ, так и к их публикации (особенно — практических рекомендаций), учитывая Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР, опубликованное в газете «Известия» 26 января 1963 г. В нем говорится: «В последнее время в печати все чаще появляются статьи, необоснованно популяризирующие и расхваливающие мнимые достижения, что создает атмосферу нездоровой сенсационности и неверно ориентирует общественное мнение».

¹ См. отрицательный отзыв об этом методе в статье «Чудес не бывает» («Известия» № 45 от 22 февраля 1963 г.).

Ленинградский государственный педагогический
институт имени А. И. Герцена

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Том 256

1963

КАФЕДРА СУРДОПЕДАГОГИКИ

проф. В. К. ОРФИНСКАЯ

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АЛАЛИКОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ФОРМ АЛАЛИИ

Настоящая статья представляет опыт психолого-лингвистического изучения форм недоразвития речи при алалии с целью определения общих принципов построения дифференцированной методики педагогической работы с алаликами. При исследовании мы исходили из следующих рабочих предположений: мы предполагали, что языковые системы при алалии бывают недоразвиты по-разному, что характер недоразвития речи при алалии определяется формой недоразвития языковых систем, что методика педагогической работы с алаликами должна быть дифференцирована по формам недоразвития языковых систем. Поэтому содержанием нашего исследования было изучение особенностей недоразвития и формирования у алаликов языковых систем — фонематической, морфологических словообразования и словоизменения. При исследовании мы учитывали закономерности формирования перечисленных языковых систем у нормально развивающихся детей.

Известно, что основное содержание алалии составляет речевое расстройство, а потому все исследователи ее изучали речь алаликов. Особенностью и преимуществом нашего исследования было то, что мы изучали не отдельные проявления алалии, а общие закономерности недоразвития языковых систем в целом. В содержание нашего исследования входило и изучение работы анализаторов, обеспечивающих формиро-

вание языковых систем. В числе таких анализаторов были учтены речедвигательный, слуховой, двигательный и зрительный. Методом исследования было изучение детей-алаликов в процессе педагогической работы с ними.

Большинство исследователей различает всего две формы алалии — моторную и сенсорную (Н. Н. Трауготт, 1940, 1946, 1955; Э. Фрешельс, 1918, 1928; С. Ортон, 1937 и др.). Кроме того, были выделены сенсомоторная алалия (А. Либманн, 1899; Г. Гуцманн, 1912), переходная форма от алалии к косноязычию (А. Либманн, 1899) и оптическая алалия (Р. Е. Левина, 1951, А. И. Колодная, 1954).

В результате нашего исследования было выделено десять форм недоразвития речи при алалии, девять из которых были нами описаны в статьях, опубликованных в 1959—1960 годах.

Русскими и зарубежными исследователями было установлено, что при алалии наблюдаются не только речевые, но и неречевые расстройства, связанные с нарушением общего гнозиса и праксиса. Это положение было подтверждено и нашим исследованием. Кроме того, нами было установлено следующее: среди многих наблюдающихся при алалии расстройств всегда выделяется одно ведущее, которым определяются все остальные и без преодоления которого невозможна компенсация. В качестве ведущих могут выступать простые и сложные неречевые и различные речевые расстройства. Ведущим расстройством определяется и общий характер проявления алалии в целом, и особенности недоразвития языковых систем. Одни ведущие расстройства бывают связаны с избирательной неполноценностью одного анализатора (речедвигательного, слухового, двигательного, зрительного), другие — с избирательно выраженными затруднениями при установлении межанализаторных связей. Приводим классификацию наблюдающихся при алалии ведущих расстройств (табл. 1).

В результате исследования было установлено, что недоразвитие языковых систем при алалии может быть избирательным (когда одна языковая система, например, фонематическая, бывает недоразвита тяжело, все другие относительно легко) и неизбирательным (когда бывают грубо недоразвиты все языковые системы), равномерным и неравномерным. При равномерном недоразвитии языковых систем с трудом воспитываются все формы фонематического или морфологического анализа, при неравномерном — только некоторые. Например, при одной из форм неравномерного недоразвития фонематической системы бывает тяжело затруднено определение порядка следования входящих в состав слов звуков (букв) и слогов, тогда как все остальные формы фонематического анализа слов воспитываются без особых затруднений.

Таблица 1

В е д у щ и е р а с с т р о й с т в а			
Неречевые		Речевые	
простые	сложные		

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1. Намеренных артикуляторных движений | Дифференциации и обобщения | Языкового анализа и синтеза | Общих речевых функций |
| 2. Слуховой дифференциации | | | |
| а) близких звуков | а) по пространственным и временным соотношениям | а) фонематическое | а) повторения |
| б) звуковых рядов | б) по форме, величине и количеству | б) морфологического словообразования | б) использование звуков речи при смысловой дифференциации |

Мы различаем первичные формы недоразвития языковых систем, связанные с избирательной неполноценностью одного из двух особенно важных для речи анализаторов — речедвигательного или слухового, и вторичные, не связанные с избирательной неполноценностью указанных двух анализаторов.

Формы первичного недоразвития языковых систем дифференцируются в зависимости от того, какой анализатор бывает избирательно неполноценен — речедвигательный или слуховой. Кроме того, эти формы недоразвития языковых систем определяются уровнем нарушения деятельности анализатора. Так, одни формы первичного недоразвития языковых систем вызываются избирательным нарушением элементарной деятельности речедвигательного или слухового анализатора, проявляющимся в артикуляторной апраксии или слуховой агнозии. Другие формы первичного недоразвития языковых систем бывают связаны с нарушением высшего проприоцептивного или слухового анализатора, что проявляется в нарушении фонематического или морфологического анализа. Недоразвитие фонематического анализа может быть вызвано и избирательной неполноценностью речедвигательного, и избирательной неполноценностью слухового анализатора. В одном случае на первый план выступает неполноценность проприоцептивного, в другом — слухового компонента этой сложной функции. При первичном недоразвитии языковых систем проявление ведущего расстройства неотделимо от

основного проявления неполноценности языковых систем. Например, ведущее расстройство фонематического анализа составляет ■ то же время основное проявление связанного с этим расстройством недоразвития фонематической системы.

Выделенные формы вторичного недоразвития языковых систем вызываются избирательной неполноценностью двигательного или зрительного анализатора, а также избирательным нарушением межанализаторных связей. При изучении этих форм недоразвития языковых систем не были обнаружены особенности проявления, определяемые уровнем нарушения анализатора.

Недоразвитие языковых систем при алалии всегда проявляется в нарушении текущего фонематического, морфологического, синтаксического анализа, с одной стороны, и в нарушении следовой деятельности, т. е. ■ затруднениях при оживлении представлений о структурах слов и предложений, с другой. Исследование показало, что при формах недоразвития языковых систем, связанных с избирательным нарушением одного анализатора (речедвигательного, слухового, двигательного, зрительного), на первый план выступает неполноценность текущего анализа; при формах недоразвития языковых систем, связанных с избирательным недоразвитием межанализаторных связей, на первый план выступает неполноценность следовой деятельности.

При классификации форм недоразвития речи при алалии учитывались особенности недоразвития языковых систем, ведущее расстройство и общий характер проявления алалии. В результате такой классификации все выделенные формы алалии были подразделены на три группы: 1) формы алалии с первичным недоразвитием языковых систем, 2) со вторичным недоразвитием языковых систем при афазиях с ведущим агностико-апрактическим расстройством, связанным с избирательным нарушением двигательного или зрительного анализатора, 3) со вторичным недоразвитием языковых систем при ведущем нарушении общих речевых функций, связанным с избирательным недоразвитием межанализаторных связей. Внутри каждой из перечисленных групп предусматривается дальнейшее подразделение. Лингвистическая классификация форм алалии представлена ниже (табл. 2).

Выше было сказано, что большинство исследователей алалии различают моторную и сенсорную ее формы. В соответствии с этим общепринятым положением в первой группе были выделены две подгруппы: формы первичного недоразвития языковых систем при моторной алалии, связанной с избирательной неполноценностью речедвигательного анализатора, и формы первичного недоразвития языковых систем

при сенсорной алалии, связанной с избирательной неполноценностью слухового анализатора. Из табл. 2 видно, что при формах алалии первой группы в качестве ведущих расстройств выступают артикуляторная апраксия, слуховая агнозия, нарушение морфологического анализа, две формы нарушения фонематического анализа. Одна из форм ведущего нарушения фонематического анализа определяется неполноценностью проприоцептивного, другая неполноценностью слухового компонента этой сложной функции. Для форм первичного недоразвития языковых систем характерно избирательное и равномерное недоразвитие одной из двух языковых систем — фонематической или морфологической словообразования. Так, в подгруппе форм первичного недоразвития языковых систем при моторной алалии были выделены две формы избирательного недоразвития фонематической системы и одна форма избирательного недоразвития морфологической системы словообразования.¹

В подгруппе первичного недоразвития языковых систем при сенсорной алалии выделены две формы избирательного равномерного недоразвития фонематической системы и одна форма неизбирательного и неравномерного недоразвития всех языковых систем.

Неполноценность фонематической системы при всех формах моторной и сенсорной алалии первой группы проявляется в дефектах произношения и слуховой дифференциации звуков речи, а также в затруднениях при фонематическом анализе слов. Однако в зависимости от характера ведущего расстройства при одних формах алалии на первый план выступают одни проявления неполноценности фонематической системы, в других — другие. Так, например, при алалии с ведущим расстройством характера артикуляторной апраксии неполноценность фонематической системы проявляется главным образом в дефектах произношения, при моторной алалии с ведущим нарушением фонематического анализа — в затруднениях при фонематическом анализе слов, при сенсорной алалии с ведущим нарушением слуховой дифференциации близких звучаний — в затруднениях при слуховой дифференциации звуков речи. Моторная алалия с избирательным недоразвитием морфологической системы словообразования определяется ведущим расстройством морфологического анализа и проявляется в затруднениях при осмыслении и самостоятельном использовании всех словообразующих аффиксов.

¹ Форма алалии с первичным избирательным недоразвитием морфологической системы словообразования была впервые выделена и описана Л. А. Даниловой.

Лингвистическая классификация

	ПЕРВАЯ ГРУППА					
Проявления	Первичное недоразвитие языковых систем, проявляющееся ■ нарушении звукового анализа и синтеза слов					
Общий характер алалии	моторная			сенсорная		
Формы алалии	первая	вторая	третья	первая	вторая	третья
Ведущее расстройство	морфологического анализа слов	намеренных артикул. движений	фонематического анализа слов	слуховой дифференциации		
				близких звуков	звуковых рядов	
Форма нарушения речи	Недоразвиты					все языковые системы
	морфологическая система словообразования	фонематическая система				
Общий характер недоразвития языковых систем	Неполноценность звукового					
Преимущественное расстройство	одного					
	речедвигательного			слухового		

Таблица 2

форм алалии

форм алалии

ВТОРАЯ ГРУППА		ТРЕТЬЯ ГРУППА	
Вторичное недоразвитие языковых систем			
вызванное недоразвитием словесных и грамматических понятий и отражающее его		связанное с неполноценностью общих речевых функций	
моторная синтаксическая	оптическая	сенсо-моторная амнестическая	сенсорная амнестическая
—	—	—	—
дифференциации и обобщения		повторения	использования звуков речи при смысловой дифференциации
по пространственным и временным соотношениям	по форме, величине и количеству		
Отражающее ведущее расстройство избирательное недоразвитие		Недоразвиты	
грамматических понятий	словесных понятий	фонематическая система	фонематическая система и грамматические системы словоизменения
и всех языковых систем			
анализа и синтеза		Амнезия слов и предложений	
анализатора		Связи между анализаторами	
двигательного	зрительного	слуховым и речедвигательным	слуховым и зрительным

Лингвистическая классификация

	ПЕРВАЯ ГРУППА					
Проявления	Первичное недоразвитие языковых систем, проявляющееся в нарушении звукового анализа и синтеза слов					
Общий характер алалии	моторная			сенсорная		
Формы алалии	первая	вторая	третья	первая	вторая	третья
Ведущее расстройство	морфологического анализа слов	намеренных артикул. движений	фонематического анализа слов	слуховой дифференциации		
				близких звуков	звуковых рядов	
Форма нарушения речи	Недоразвиты					
	морфологическая система словообразования	фонематическая система			все языковые системы	
Общий характер недоразвития языковых систем	Неполноценность звукового					
Преимущественное расстройство	одного					
	речедвигательного			слухового		

ВТОРАЯ ГРУППА		ТРЕТЬЯ ГРУППА	
Вторичное недоразвитие языковых систем			
вызванное недоразвитием словесных и грамматических понятий и отражающее его		связанное с неполноценностью общих речевых функций	
моторная синтаксическая	оптическая	сенсо-моторная амнестическая	сенсорная амнестическая
—	—	—	—
дифференциации и обобщения		повторения	использования звуков речи при смысловой дифференциации
по пространственным и временным соотношениям	по форме, величине и количеству		
Отражающее ведущее расстройство избирательное недоразвитие		Недоразвиты	
грамматических понятий	словесных понятий	фонематическая система	фонематическая система и грамматические системы словоизменения
и всех языковых систем			
анализа и синтеза		Амнезия слов и предложений	
анализатора		Связи между анализаторами	
двигательного	зрительного	слуховым и речедвигательным	слуховым и зрительным

Сенсорная алалия первой группы с неизбирательным и неравномерным недоразвитием всех языковых систем бывает связана с ведущим нарушением слуховой дифференциации звуковых рядов и проявляется в затруднениях при определении фонематического и морфологического состава слов. При данной форме алалии не воспитывается навык опознавания слов (особенно длинных) и предложений, не воспитывается навык речи предложениями. И в то же время относительно легко воспитываются навыки слуховой и произносительной дифференциации изолированных звуков и слогов, навыки сопоставления слов по одной выделенной на фоне их фонеме или морфеме.

При формах алалии второй группы с ведущим агностико-апрактическим расстройством наблюдается определяемое этим расстройством неравномерное недоразвитие словесных и грамматических понятий, с чем бывает связано вторичное неравномерное же недоразвитие всех языковых систем. Были выделены две формы алалии второй группы.

При одной, связанной с избирательной неполноценностью двигательного анализатора, ведущее агностико-апрактическое расстройство проявляется главным образом в нарушении дифференциации и обобщения по пространственным и временным соотношениям. При таком ведущем расстройстве на первый план выступает недоразвитие отражающих эти соотношения грамматических понятий, например, не воспитываются понятия, соответствующие значениям предлогов *на, в, под* и т. д. Эту форму алалии мы называли синтаксической.

При синтаксической алалии наблюдается также недоразвитие таких словесных понятий, в содержании которых на первый план выступает определение пространственных или временных соотношений (подбежал, отбежал, наступление, отступление и т. д.). Однако при синтаксической алалии формирование выражающих пространственные или временные соотношения словесных понятий нарушено меньше, чем формирование выражающих такие соотношения грамматических понятий. Мы объясняем это тем, что содержание словесных понятий богаче, чем грамматических: они определяются не только пространственными или временными соотношениями, но и рядом других признаков. Правильность такого объяснения подтверждается тем, что формирование словесных понятий затруднено тем больше, чем больше в содержании его подчеркнуто значение признака пространственного или временного соотношения. Например, формирование понятий «отбежать», «подбежать» и т. д. затруднено больше, чем формирование понятий «подставка», «подстаканник» и т. д.

При второй форме алалии второй группы, связанной с избирательной неполноценностью зрительного анализатора, ве-

душее агностико-апрактическое расстройство проявляется главным образом в затруднениях при воспитании дифференциации и обобщения по форме, величине и количеству. Таким ведущим расстройством вызывается тяжелое недоразвитие словесных и относительно легкое недоразвитие грамматических понятий. Эта форма алалии была нами названа оптической.

Характерное для форм алалии второй группы неравномерное недоразвитие всех языковых систем проявляется в затруднениях при осмыслении и самостоятельном использовании всех морфем, определяющих основное и грамматическое значение. При одной и другой форме алалии второй группы одни и те же языковые системы бывают недоразвиты по-разному. Например, при синтаксической алалии недоразвитие морфологической системы словообразования проявляется главным образом в затруднениях при формировании префиксального словообразования, при оптической — формирование суффиксального словообразования бывает затруднено больше, чем префиксального. При синтаксической алалии глагольное словообразование нарушается больше, чем именное, при оптической — наоборот.

При формах алалии первой и второй групп недоразвитие языковых систем проявляется главным образом в неполноценности текущего фонематического и морфологического анализа.

При формах алалии третьей группы с ведущим нарушением общих речевых функций, как и при формах алалии первой группы, наблюдается избирательное и равномерное недоразвитие языковых систем. Однако избирательность их нарушения при формах алалии третьей группы выражена меньше, чем при первой. Характерной особенностью недоразвития языковых систем при алалиях третьей группы является то, что неполноценность их проявляется главным образом в нарушении следовой деятельности, т. е. в затруднениях при вызывании фонематических и морфологических структур слов и предложений. Поэтому формы алалии третьей группы мы называем амнестическими. Были выделены две формы амнестической алалии. При одной, связанной с избирательным недоразвитием связей между речедвигательным и слуховым анализаторами, наблюдается ведущее расстройство функции повторения. Эта алалия проявляется как особого рода моторная или сенсо-моторная. При второй форме амнестической алалии, связанной с избирательным недоразвитием связей между слуховым и зрительным анализаторами, наблюдается ведущее расстройство смыслоразличительной функции фонем. Эта алалия проявляется как особого рода сенсорная. При нарушении смыслоразличительной функции фонем бывает тя-

жело затруднено установление связей между звуковыми речевыми сигналами и соответствующими им значениями, — дети не запоминают слов. При сенсо-моторной амнестической алалии наблюдается избирательное недоразвитие фонематической системы, при сенсорной — избирательное недоразвитие фонематической системы и грамматической системы словоизменения.

Из сказанного видно, что формы алалии третьей группы могут быть противопоставлены формам алалии двух первых групп по следующим двум характерным для них признакам: алалии третьей группы вызываются не избирательным недоразвитием одного какого-нибудь анализатора, а избирательным недоразвитием межанализаторных связей; при алалиях третьей группы неполноценность языковых систем проявляется главным образом не в нарушении текущего анализа, а в нарушении следовой деятельности.

Сопоставление лингвистической классификации форм алалии с топическими классификациями их показывает, что между этими классификациями существует закономерное соответствие. Таким образом, сопоставление указанных классификаций показывает, что существует постоянное соотношение между локализацией вредоносного воздействия на центральную нервную систему и формой недоразвития языковых систем. Так, формам сенсорной алалии первой группы, выделенным по лингвистической классификации, соответствует учитываемая большинством исследователей сенсорная алалия.¹ Учтенные в лингвистической классификации формы моторной алалии первой группы соответствуют выделяемой большинством исследователей моторной алалии. Сенсорную алалию обычно связывают с неполноценностью слухового, моторную — с неполноценностью проприоцептивного анализа (т. е. одну связывают с неполноценностью слухового, другую — с неполноценностью речедвигательного анализатора). Выделенная нами апрактическая алалия, очевидно, соответствует описанной А. Либманн (1899) форме моторной алалии, представляющей переходную ступень от алалии к косноязычию. В данной связи внимания заслуживает указание А. Либманн на то, что эту форму алалии бывает особенно трудно компенсировать. Выделенным по лингвистической классификации формам алалии второй группы соответствуют сенсо-моторная алалия Либманна и Гуцманна и оптическая алалия Р. Е. Левиной.

¹ Изучение литературы вопроса показывает, что между исследователями сенсорной алалии существуют большие расхождения, описанные нами в статье «Спорные вопросы изучения алалии».

Сопоставление лингвистической классификации форм алалии с топическими показывает, что лингвистическая классификация является наиболее дифференцированной, поскольку в результате ее было выделено больше форм алалии, чем в результате топической их классификации. Так, в ряде случаев одной форме, выделенной при топической классификации алалий, соответствуют несколько форм, выделенных при лингвистической классификации их, например, сенсорной алалии по топической классификации при лингвистической классификации соответствуют три формы сенсорной алалии первой группы и амнестическая сенсорная алалия третьей группы.

Таким образом, использование лингвистического анализа при изучении алалий дает возможность более тонкой их дифференциации.

Однако основное значение лингвистической классификации форм алалии в том, что она дает выход в педагогическую практику, она нужна для разработки дифференцированной методики педагогической работы с алаликами. Так, наше исследование показало, что выделенные по лингвистической классификации формы алалии определяются не только закономерностями недоразвития языковых систем, но и закономерностями их формирования в процессе специального обучения. Анализ разработанной нами лингвистической классификации форм алалии и практический опыт работы с алаликами показывают, что методика педагогической работы с алаликами должна быть прежде всего дифференцирована по группам алалии.

С детьми, страдающими формами алалии первой группы, должна сразу же начинаться систематическая работа над формированием недоразвитых языковых систем.

При формах алалии второй группы прежде всего должно быть компенсировано ведущее агностико-апрактическое расстройство, и только после этого может быть начата работа над формированием словесных и грамматических понятий и языковых систем.

Алалии третьей группы компенсируются путем одновременной работы по воспитанию представлений о предметах и соотношениях между ними, составляющими содержание словесных и грамматических понятий, с одной стороны, и по формированию языковых систем — с другой.

Дальнейшая дифференциация педагогической работы с алаликами определяется ведущим расстройством. Например, при алалиях первой группы с избирательным недоразвитием фонематической системы основное внимание должно быть обращено на формирование этой системы, для чего приходится работать над воспитанием фонематического анализа, слухо-

вой дифференциации звуков речи и произношения, однако в зависимости от характера ведущего расстройства работать приходится по-разному. В том случае, когда недоразвитие фонематической системы определяется артикуляторной апраксией, особое внимание должно быть обращено на воспитание намеренного произношения, в случае же, когда недоразвитие этой системы определяется ведущим расстройством фонематического анализа слов, основное внимание должно быть обращено на упражнения в фонематическом анализе слов.

Фонематический анализ часто отождествляют со слуховой дифференциацией звуков, слогов, слов. Считаем нужным отметить, что фонематический анализ и слуховая дифференциация — различные функции, которые могут нарушаться избирательно.

Вопрос о том, что возможно и необходимо работать над созданием методик преодоления алалии, был поставлен уже давно (А. Либманн, 1899; Г. Гуцманн, 1912; Н. Н. Трауготт, 1940; О. А. Хейкенне, 1940; Р. Е. Левина, 1951, А. Я. Колодная, 1954 и многие другие). Однако, поскольку до последнего времени почти не изучались общие закономерности недоразвития языковых систем, постольку внимание исследователей было направлено главным образом на создание приемов работы над преодолением отдельных симптомов проявления алалии, в частности, над преодолением агностических и апрактических расстройств. Так, были разработаны приемы работы над воспитанием слуховой дифференциации звуков речи, дифференциации по цвету, форме, пространственным соотношениям (А. Либманн, Р. Е. Левина, А. Я. Колодная и др.). Наличие лингвистической классификации форм алалии дает возможность построения дифференцированной комплексной методики педагогической работы с алаликами.

В результате педагогической работы с алаликами, проводимой с учетом лингвистической классификации форм алалии, были выделены некоторые общие принципы построения дифференцированной методики педагогической работы с алаликами.

1. Общие принципы планирования работы по воспитанию речи и преодолению неречевых расстройств

1. При составлении плана педагогической работы с ребенком-алаликом прежде всего нужно выяснить, сформированы ли у него словесные и грамматические понятия, и если не сформированы, то почему. В данном отношении особого

внимания заслуживают дети, страдающие формами алалии второй группы с ведущим агностико-апрактическим расстройством.

Из сказанного выше видно, что у детей этой группы всегда наблюдается определяемое ведущим расстройством недоразвитие словесных и грамматических понятий, работа над формированием которых может быть начата только после преодоления ведущего расстройства.

Это расстройство имеет широкий характер, т. е. нарушаются многие формы деятельности — одни тяжело, другие относительно легко. Например, при первой форме алалии второй группы нарушаются все представления о соотношениях. Но представления о пространственных и временных соотношениях нарушаются тяжело, представления о субъектно-объектных соотношениях — относительно легко. Опыт показал, что воспитание относительно легко нарушенных представлений о соотношениях облегчает формирование тяжело нарушенных. Поэтому при алалиях второй группы прежде всего преодолеваются относительно легко выраженные проявления ведущего расстройства. При алалии второй группы, связанной с избирательной неполноценностью двигательного анализатора, преодоление ведущего неречевого расстройства начинается с воспитания представлений о субъектно-объектных соотношениях, при алалии второй группы, связанной с избирательной неполноценностью зрительного анализатора, преодоление ведущего расстройства начинается с упражнений в дифференциации движений по направлению.

По мере преодоления ведущего агностико-апрактического расстройства становится возможной работа над воспитанием недоразвитых словесных и грамматических понятий, одновременно становится возможным формирование языковых систем, т. е. воспитание различных форм фонематического и морфологического анализа.

2. При формах алалии первой группы с ведущим простым неречевым расстройством (артикуляторной апраксией, слуховой агнозией) работа над преодолением ведущего неречевого расстройства и над воспитанием недоразвитых языковых систем начинается одновременно. Тогда же начинается работа над формированием недоразвитых словесных понятий. Ведущее расстройство характера артикуляторной апраксии компенсируется путем работы над воспитанием намеренных артикуляторных движений. Для преодоления ведущего расстройства характера слуховой агнозии проводятся упражнения в слуховой дифференциации близких звуков и звуковых рядов.

Одновременно с первого же дня занятий начинаются упражнения в фонематическом и морфологическом анализе слов, которые облегчают преодоление ведущего простого неречевого расстройства.

3. При формах алалии первой группы с ведущим речевым расстройством основным содержанием педагогической работы является воспитание языковых систем. Эта работа планируется по-разному в зависимости от того, какая языковая система бывает избирательно тяжело недоразвита, а также от того, как выражено речевое расстройство — легко или тяжело.

В результате исследования нормально развивающихся детей нами было обнаружено, что языковые системы формируются у них в тесном взаимодействии. Особенно резко выражено взаимодействие между системами фонематической и морфологической словообразования. Эти же закономерности формирования языковых систем обнаруживаются и в процессе обучения речи детей-алаликов. Сказанным определяются следующие принципы планирования педагогической работы с детьми, страдающими формами алалии первой группы с ведущим речевым расстройством: при моторной алалии с избирательным недоразвитием морфологической системы словообразования педагогическая работа начинается с формирования фонематической системы. При моторной и сенсорной алалиях с избирательным недоразвитием фонематической системы педагогическая работа начинается с формирования морфологической системы словообразования.

4. При планировании педагогической работы с алаликами третьей группы прежде всего должны быть учтены упражнения, необходимые для воспитания тех межанализаторных связей, образование которых избирательно затруднено. Эти упражнения начинаются с первых дней обучения ребенка, методика проведения их описана ниже. Выше было указано, что при алалиях третьей группы с первых же дней занятий начинается работа над формированием языковых систем и над воспитанием понятий, определяющих содержание слов и грамматических форм. При моторной алалии третьей группы (с ведущим нарушением повторения) сразу же начинается работа над воспитанием всех языковых систем, при сенсорной алалии третьей группы (с ведущим нарушением смысловозначительной функции фонем) сначала воспитывается фонематическая система, работу над формированием грамматических систем, словоизменения можно начинать тогда, когда будут воспитаны представления о фонематических структурах слов и станет возможным осмысление речи окружающих.

II. Общие принципы построения работы над преодолением ведущих неречевых расстройств

1. Построение работы над преодолением простых неречевых расстройств (артикуляторной апраксии, слуховой агнозии)

Проявление ведущих простых неречевых расстройств неотделимо от проявления неполноценности языковых систем, а работа над преодолением их входит в содержание работы над формированием языковых систем и будет описана ниже. В данном разделе считаем нужным обратить внимание на следующее: ведущее расстройство характера слуховой агнозии сопровождается обычно мнимой тугоухостью, в силу которой для опознания звуков речи требуется интенсивность звучания их, резко превышающая пороговую. Для преодоления такой мнимой тугоухости нужны упражнения в слуховой дифференциации тихих звуков. Вначале воспитывается слуховая дифференциация громко произнесенных звуков. В дальнейшем сила произношения все более и более снижается, и таким образом воспитывается слуховая дифференциация тихих звуков. Для преодоления мнимой тугоухости, проявляющейся главным образом в затруднениях при слуховой дифференциации звуковых комплексов, полезны такие упражнения: слова произносятся тихо с паузой после каждого слова. Ребенок повторяет так произнесенное слово. После этого слово произносится второй раз уже нормально, ребенок опять повторяет.

2. Построение работы над преодолением ведущих агностико-апрактических расстройств

В результате агностико-апрактических расстройств, выступающих в качестве ведущих при афазиях второй группы, нарушаются такие формы деятельности, для осуществления которых необходимо одновременное участие двигательного и зрительного анализаторов. Например, при обеих формах алалии второй группы бывают затруднены дифференциация и обобщение по пространственным и временным соотношениям. Но при алалии, связанной с избирательной неполноценностью двигательного анализатора (мы называли ее синтаксической), формирование указанных дифференцировок и обобщений бывает сильно задержано, при оптической алалии, связанной с избирательной неполноценностью зрительного анализатора, формирование их бывает задержано легко. При синтаксической алалии задержка формирования дифференцировок и обобщений по простран-

ственным и временным соотношениям вызывается неполноценностью двигательных компонентов этих сложных структур, при оптической — неполноценностью зрительных их компонентов. Поэтому при работе над преодолением ведущего агностико-апрактического расстройства, связанного с избирательной неполноценностью двигательного анализатора, приходится опираться на зрительный, при работе над преодолением ведущего агностико-апрактического расстройства, связанного с избирательной неполноценностью зрительного анализатора, — на двигательный. Так, при работе над воспитанием дифференцировок и обобщений по пространственным соотношениям при алалии, связанной с избирательной неполноценностью двигательного анализатора, нужно использовать упражнения в зрительной дифференциации геометрических фигур, контурных рисунков, различно расположенных или различно комбинированных линий без воспроизведения их. У детей, страдающих оптической алалией (связанной с избирательной неполноценностью зрительного анализатора), такие дифференцировки вырабатываются на основе проприоцептивного и тактильного восприятий, зрительный контроль исключается: закрыв глаза, дети обводят пальцем выпуклые контуры представленных на карточках простых рисунков и чертежей. Используются и такие упражнения: ребенок закрывает глаза, учитель рисует его рукой на доске, в дальнейшем ребенок воспроизводит рисунок самостоятельно, припоминая пассивно произведенные им движения.

По мере того как представления, воспитанные на основе использования сильного анализатора, закрепляются, в работу включается и неполноценный анализатор.

Изучение ведущих агностико-апрактических расстройств показало, что эти расстройства проявляются в широком нарушении форм деятельности, осуществляемой в результате установления межанализаторных связей. Однако в состав такого широкого расстройства входит элементарное нарушение, которое составляет его ядро и определяет все агностико-апрактическое расстройство в целом. Например, ведущее агностико-апрактическое расстройство, связанное с избирательной неполноценностью двигательного анализатора, определяется элементарным нарушением, проявляющимся в затруднениях при дифференциации движений по направлению. При работе над преодолением ведущих агностико-апрактических расстройств особое внимание должно быть обращено на работу по компенсации определяющих их элементарных нарушений. Так, для преодоления ведущего агностико-апрактического расстройства, связанного с избирательной неполноценностью двигательного анализатора,

должен быть прежде всего воспитан навык дифференциации движений по направлению. Вначале воспитывается навык зрительной дифференциации по направлению движений, совершаемых другими, без воспроизведения их. Во время этих упражнений могут быть использованы элементарные графические схемы (рис. 1).

Эта же схема используется при работе над воспитанием дифференциации по направлению собственных движений. Учитель показывает по схеме направление, в котором должно быть произведено движение. Ребенок производит движение, проверяя по схеме правильность выполнения.



Рис. 1

Все другие разнообразные дифференцировки по пространственным соотношениям воспитываются как обобщенные во вне дифференцировки по направлению движений. Воспитывается дифференциация по тем или другим признакам на единичных предметах. После этого формируются обобщения по выделенным таким образом признакам. Воспитываются дифференцировки двух групп из одних и тех же, но различно расположенных предметов, для чего используются парные картинки. Например, воспитывается дифференцировка двух картинок «книга на ящике» и «книга в ящике». После этого вырабатываются обобщения по признакам «нахождения на» и «нахождения в».

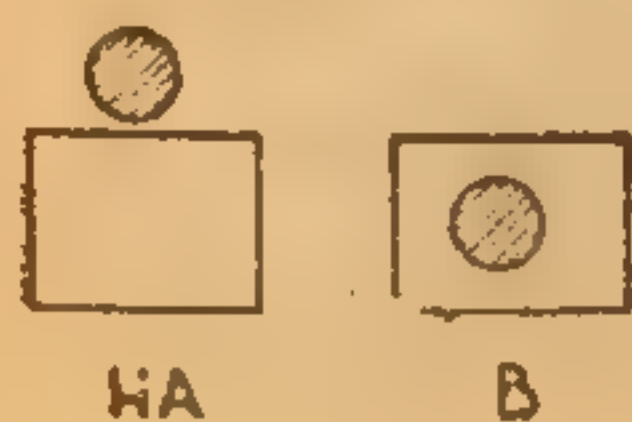


Рис. 2

При формировании обобщений по выделенным признакам используются картинки и обобщающие схемы (рис. 2). Раскладываются картинки и показываются обобщающие схемы. Детей учат определять схемой пространственные соотношения между нарисованными на картинках предметами. После этого детей учат классифицировать картинки в соответствии с показанными схемами. Например, показывается схема в, дети должны отобрать все те из разложенных картинок, на которых представлено это соотношение (карандаш в ящике, книги в шкафу, книга в парте и т. д.).

III. Общие принципы построения работы по формированию языковых систем у алаликов

Хотя речевая работа с детьми-алаликами дифференцируется в зависимости от формы алалии, тем не менее могут быть выделены следующие общие принципы построения

этой работы: а) в основу работы над формированием языковых систем у алаликов должен быть положен принцип систематической работы над воспитанием речевых навыков путем воспитания языковых стереотипов; б) при формировании языковых систем у алаликов учитываются этапы нормального формирования этих систем; в) работа над формированием языковых систем у алаликов строится с учетом того, какой из двух наиболее важных для речи анализаторов более тяжело пострадал, — речедвигательный или слуховой; г) алалики никогда не говорили, поэтому при всех формах алалии нужна работа над воспитанием языковых систем.

1. Построение дифференцированной методики работы по формированию фонематической системы у алаликов

В соответствии с закономерностями проявления неполноценности фонематической системы при алалии при всех формах недоразвития этой системы в содержание работы по формированию ее входит обучение произношению, воспитание слуховой дифференциации звуков речи, формирование навыка фонематического анализа слов, воспитание представлений о фонематических структурах слов. Навык фонематического анализа слов при всех формах алалии воспитывается по этапам формирования этого навыка у нормально развивающихся детей. Так, выделяются два этапа формирования фонематической системы: до начала обучения грамоте и в процессе обучения грамоте. До обучения грамоте фонематическая система у детей-алаликов формируется путем сопоставления слов по выделенным на фоне их фонемам. Дети-алалики, как и нормально развивающиеся дети, прежде всего учатся сопоставлять слова по одной фонеме. В дальнейшем они учатся одновременно сосредоточивать внимание на двух и более фонемах, научаются определять положение фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце».

При формах моторной алалии первой группы с избирательным недоразвитием фонематической системы воспитываются навыки сперва только слухового, а затем и слухопроизносительного анализа слов — проприоцептивный анализ первое время не используется.

При моторной алалии первой группы с ведущим расстройством характера артикуляторной апраксии при работе над формированием фонематической системы основное внимание обращается на воспитание намеренного произношения, т. е. на преодоление артикуляторной апраксии. Мето-

дика этой работы должна быть построена так, чтобы артикуляторные движения возникали спонтанно. Для этого воспитываются зрительные представления об артикуляторных движениях, заменяющие отсутствующие проприоцептивные. Педагог производит артикуляторное движение и показывает соответствующую артикуляторную схему или муляж. В дальнейшем ребенок сам должен определять произносимые педагогом звуки соответствующими им артикуляторными схемами или муляжами. В результате таких упражнений возникает непроизвольное подражательное произношение, которое затем становится произвольным. Артикуляторную апраксию пытаются обычно компенсировать путем артикуляторных упражнений перед зеркалом. Мы думаем, что путем таких упражнений может быть преодолена только легко выраженная артикуляторная апраксия.

Работа над воспитанием намеренных артикуляторных движений должна теснейшим образом сочетаться с работой по воспитанию навыка фонематического анализа слов.¹ Таким путем воспитывается система слухо-зрительно-произносительных обобщений, соответствующих фонемам.

При работе над воспитанием фонематической системы у детей, страдающих моторной алалией первой группы с ведущим расстройством фонематического анализа, основное внимание обращается на воспитание навыка фонематического анализа слов. В результате упражнений в фонематическом анализе воспитывается и произношение. Для воспитания важны и упражнения в слуховой дифференциации слов, различающихся по одной из двух контрастных фонем, например, дети упражняются в слуховой дифференциации таких слов, как папа — баба, крыша — крыса, угол — уголь и т. д. После того как в результате описанной работы фонемы будут выделены и дифференцированы, произношение уточняется путем артикуляторных упражнений перед зеркалом.

При формах сенсорной алалии первой группы приходится опираться не на слуховой, а на зрительный анализ.

При сенсорной алалии первой группы с ведущим расстройством слуховой дифференциации акустически близких звуков основной задачей работы по воспитанию фонематической системы является воспитание навыка слуховой дифференциации звуков речи, т. е. преодоление слуховой агнозии; вначале воспитываются слухо-зрительно-произносительные дифференцировки звуков речи, для чего вырабатывают навыки произношения и чтения с губ. В дальнейшем зри-

¹ Подробное описание методики этой работы дано в публикуемой в настоящем сборнике статье Л. А. Даниловой.

тельный компонент восприятия речи исключается (педагог произносит, закрывая лицо экраном), и таким образом воспитывается слуховая дифференциация звуков речи. Работу над преодолением данной формы слуховой агнозии выгодно начинать с воспитания слухо-зрительной дифференциации не отдельных звуков и слогов, а целых слов.

Воспитанию слуховой дифференциации звуков речи способствуют упражнения в фонематическом анализе слов, в результате которых воспитывается система представлений, соответствующих фонемам. Эти упражнения начинаются с первого же дня работы с ребенком. Опыт показал, что образование фонематических обобщений облегчает опознавание конкретно воспринимаемых звуков речи.

При сенсорной алалии первой группы с ведущим нарушением фонематического анализа слов упражнения в чтении с губ не нужны. Дети, страдающие такой формой алалии, хорошо повторяют, не понимая, не только отдельные слова, но и целые предложения. При этой форме алалии основным содержанием работы по воспитанию фонематической системы является воспитание обобщений, соответствующих фонемам, для чего проводятся упражнения в графическом анализе и синтезе слов.

Для графического анализа используются картинки и карточки с написанными на них целыми словами, слогами, буквами. Под картинками раскладываются карточки с соответствующими им словами. Детям показывают карточки с изолированными буквами и слогами, а они должны находить на карточках со словами показанные им изолированные буквы и слоги. Чтобы облегчить детям эту задачу, слова вначале пишутся с небольшими интервалами между составляющими их слогами. Во время упражнений в графическом анализе педагог называет написанные на карточках слова, слоги, буквы. В дальнейшем дети классифицируют слова по входящим в них буквам, складывают по образцу слова из карточек со слогами и буквами. Например, педагог показывает карточку с буквой *с* и карточку с графическим словом, содержащим букву *с*, скажем, «стол». Дети отбирают все разложенные под картинками карточки со словами, содержащими букву *с*. В результате таких занятий становятся возможными сперва упражнения в чтении изолированных слогов и в послоговом чтении слов, а затем и упражнения в письме под диктовку изолированных слогов и слов, т. е. упражнения в слухопроизводительном анализе услышанных слов.

При сенсорной алалии первой группы с ведущим нарушением слуховой дифференциации звуковых рядов фонетическая система формируется путем упражнений в слухо-зрительно-производительной дифференциации и в фонемати-

ческом анализе слов. Вначале воспитывается слухо-зрительная, слуховая и произносительная дифференциация изолированных звуков речи и слогов. Навык слуховой дифференциации звуковых рядов воспитывается в процессе упражнений в слухо-зрительно-произносительной дифференциации слов и предложений. Навыки произношения закрепляются повторением слов, воспринятых слухо-зрительно (по чтению с губ и по слуху) и только по слуху перед зеркалом. Во время упражнений в фонематическом анализе слов особое внимание обращается на воспитание навыка сопоставления слов по двум и более фонемам.

При воспитании фонематической системы у детей, страдающих формами алалии второй группы, основное внимание обращается на преодоление особенностей недоразвития этой системы, отражающих ведущее агностико-апрактическое расстройство. Например, при синтаксической алалии особое внимание обращается на воспитание навыка определения порядка следования составляющих слова фонем/букв.

2. Построение работы по воспитанию грамматических систем у алаликов

Работа по воспитанию грамматических систем у алаликов строится с учетом закономерностей нормального их формирования. При всех формах алалии эти системы воспитываются путем одновременного противопоставления слов и предложений по словообразующим аффиксам и грамматическим признакам, с одной стороны, и по соответствующим им грамматическим значениям, с другой.

При всех формах алалии система грамматического словоизменения формируется в такой последовательности: путем работы над осмыслением предложений образуется грамматическое понятие, затем выделяется обозначающий это понятие грамматический признак и, наконец, воспитывается навык практического использования грамматической формы в речи. В содержание этого последнего раздела работы входит формирование грамматических стереотипов путем упражнений в образовании грамматических форм по аналогии. Формирование грамматических стереотипов является одним из важнейших разделов работы по воспитанию грамматической системы словоизменения.

При обучении детей-алаликов приходится учитывать, что грамматические формы словоизменения подразделяются на две группы — определяющие и не определяющие соотношения между словами, членами предложения. К первой группе относятся такие, как формы изменения слов по падежам, ко второй такие, как формы изменения глаголов по временам.

Значения грамматических признаков, используемых при образовании грамматических форм первой группы, определяются только в предложениях. Поэтому навыки выделения, осмысления, самостоятельного использования грамматических форм первой группы воспитываются путем сопоставления специально подобранных предложений, например, грамматические признаки именительного и дательного падежей существительных 2-го склонения могут быть выделены и осмыслены путем сопоставления таких предложений: «Девочка купила куклу», «Девочке купили куклу». Грамматические формы словоизменения второй группы могут быть осмыслены и вне предложения, т. е. путем сопоставления изолированно произносимых слов (играет — играл). Таким образом, при воспитании грамматических систем словоизменения, определяющих соотношения между членами предложения, используется метод сопоставления предложений, при воспитании грамматических систем словоизменения, не определяющих соотношения между членами предложения, используется метод сопоставления слов, т. е. изолированно взятых грамматических форм.

Анализ речевого материала по словообразованию, приведенного В. В. Виноградовым, Л. А. Булаховским, В. Богородицким и др., показывает, что должны быть выделены не только стереотипы грамматического словоизменения, но и стереотипы словообразования. Однако в области словообразования разрушающие систему тенденции выражены значительно сильнее, чем в области грамматического словоизменения. Поэтому и стереотипы словообразования, в отличие от стереотипов словоизменения, в большинстве случаев не могут быть четко определены. При обучении детей-алаликов необходимо учитывать указанную особенность построения системы словообразования — работа над формированием этой системы начинается с воспитания таких стереотипов словообразования, которые наиболее четко оформлены. К ним относятся, например, стереотипы дифференциации глаголов по направлению движения (вбежать, выбежать, подбежать, отбежать).

При формах алалии первой группы (и моторной, и сенсорной) обобщения по наглядным признакам, лежащие в основе выделенных в языке грамматических понятий, воспитываются нормально, — нарушается только формирование систем речевых средств обозначения грамматических понятий, что связано с неполноценностью слуховой и произносительной дифференциации звуков речи, фонематического и морфологического анализа слов. Поэтому основное содержание работы по воспитанию грамматических систем у детей, страдающих формами алалии первой группы, состав-

ляют упражнения и выделения из слов словообразующих аффиксов и грамматических признаков, одновременном звуковом и смысловом сопоставлении слов и предложений по этим морфемам, в словообразовании и словоизменении по аналогии.

В зависимости от формы алалии при воспитании навыков выделения и осмысления грамматических признаков и словообразующих аффиксов используются разные средства восприятия. При определении методики этой работы учитываются также закономерности взаимодействия между анализаторами в процессе формирования языковых систем. Так, при моторной алалии навыки выделения и осмысления словообразующих аффиксов и грамматических признаков воспитываются на основе слухового анализа слов, в результате чего спонтанно возникает и произносительная дифференциация этих морфем, т. е. дети начинают использовать их в самостоятельной речи. При сенсорной алалии первой группы грамматические дифференцировки воспитываются главным образом на основе слухозрительного восприятия речи (при формах алалии с ведущим расстройством характера слуховой агнозии используется чтение с губ, при сенсорной алалии с ведущим нарушением фонематического анализа приходится опираться главным образом на зрительный графический анализ слов). Опыт показал, что при таких методах работы, когда грамматические дифференцировки воспитываются на основе зрительного выделения определяющих их морфем, речедвигательный анализатор не стимулируется, т. е. при таких методах работы навык самостоятельного использования грамматических форм в речи не воспитывается. Над воспитанием произносительных дифференцировок грамматических форм приходится специально работать. Нужно также работать над воспитанием слуховых дифференцировок слов по словообразующим аффиксам и грамматическим признакам. На упражнения в такой слуховой дифференциации нужно обращать очень большое внимание и начинать их возможно раньше.

При формах алалии второй группы (с ведущим агностико-апрактическим расстройством) недоразвитие грамматических систем проявляется главным образом в недоразвитии грамматических понятий, что бывает связано с нарушением нормального формирования лежащих в их основе обобщений по наглядным признакам. Из сказанного видно, что при алалиях второй группы основным содержанием работы по формированию грамматических систем является воспитание обобщений по наглядным признакам, т. е. работа над преодолением агностико-апрактического расстройства. Методика этой работы описана выше.

IV. Особенности работы по воспитанию языковых систем у детей, страдающих формами алалии третьей группы

1. Методика работы по воспитанию языковых систем при алалии с ведущим нарушением смыслоразличительной функции фонем

Выше было сказано, что при данной форме алалии наблюдается избирательное недоразвитие систем фонематической и грамматической словоизменения, проявляющееся главным образом в неполноценности следовой деятельности. В результате специально организованного эксперимента была найдена следующая методика работы над преодолением такого дефекта развития: воспитываются условные связи между графическими словами, представляющими названия предметов, и предметами. Затем графическое слово сочетается со звуковым и воспитывается условная связь между комплексным звукографическим словесным раздражителем и соответствующим ему содержанием и, наконец, устанавливается и закрепляется условная связь между звучащим словом и соответствующим ему предметом или рисунком.

Работа начинается с того, что воспитываются условные связи между простыми односложными словами типа кот, дом, рак и т. д. и соответствующими им предметами (или рисунками предметов). Работа проводится так: раскладывается несколько предметов или рисунков (не больше пяти). Под каждым предметом (или рисунком) кладется карточка с написанным на ней словом. Ребенок должен запомнить, как разложены карточки, и разложить их так же самостоятельно. После этого ребенку показывают карточки со словами-названиями, а он находит соответствующие предметы (или рисунки предметов). Педагог показывает карточки со словами и одновременно называет их, ребенок находит соответствующие картинки или предметы. Затем педагог только называет односложные слова-названия, а ребенок находит соответствующие им предметы или рисунки.

Все перечисленные упражнения осваиваются относительно легко. Труден переход к работе над установлением условных связей между двух- и более сложными словами и соответствующими им предметами или рисунками.

Для воспитания этих связей используются следующие упражнения: предметы или рисунки называются ударными слогами соответствующих им двух- и более сложных слов. Например, карандаш называется слогом даш, мыло — слогом мы и т. д. Условные связи между ударными слогами названий и соответствующими им предметами или рисун-

ками воспитываются так же, как воспитывались условные связи между односложными словами и соответствующими им предметами или рисунками. После этого переходят к таким упражнениям: под картинки подкладываются карточки с соответствующими им словами-названиями. Ударные слоги выделяются (пишутся другими чернилами, подчеркиваются, выделяются черточками и т. д.). Ребенку показывают карточку с ударным слогом одного из названий, он должен найти название с таким же ударным слогом. Под картинками раскладываются карточки с ударными слогами соответствующих им названий. Ребенку дают карточки со словами-названиями, он должен разложить эти карточки под соответствующими им картинками. При решении задачи ребенок руководствуется выделенными ударными слогами. Карточки с ударными слогами убираются, ребенок учится раскладывать под картинками карточки с названиями их, находит картинки, соответствующие показанным карточкам со словами-названиями их.




Описанный цикл упражнений осваивается относительно легко. Однако воспитанные условные связи сразу резко затормаживаются, как только к графическому раздражителю присоединяется звуковой. Поэтому звуковой раздражитель нужно вводить осторожно. Под картинками раскладываются карточки с названиями их. Педагог называет ударный слог одного из названий и показывает карточку с графическим изображением этого слога, ребенок должен найти название с таким же ударным слогом и показать соответствующую ему картинку. Называют ударный слог одного из названий, но графического изображения этого слога не показывают. Ребенок должен найти название с таким же ударным слогом и показать картинку, под которую оно положено. Педагог называет картинку, выделяя на фоне слова ударный слог. Ребенок должен найти карточку с написанным на ней названием картинки и показать картинку. Карточки с названиями картинок прячутся. Педагог называет картинки, выделяя на фоне слов ударные слоги; называя картинку, педагог одновременно показывает карточку с ее названием, ребенок показывает названную картинку. В дальнейшем педагог называет картинки только устно (карточек с написанными на них названиями картинок не показывает). Вначале педагог произносит слова, выделяя на фоне их ударные слоги, затем переходит к совершенно естественному произношению. Каждый раз ребенок показывает названную картинку.

Если возникают затруднения — ребенок не узнает названных слов, может быть использовано такое дополнительное упражнение: под картинками раскладываются карточки

с ударными слогами их названий. Педагог называет картинки, подчеркивая на фоне слов ударные слоги.

Путем описанных упражнений навык использования фоном в качестве смыслоразличительных единиц воспитывается в обобщенном виде, т. е. дети начинают запоминать слова.

У большинства детей, страдающих сенсорной амнестической алалией третьей группы, обобщения по наглядным признакам воспитываются, тем не менее с этими детьми приходится много работать над формированием выделенных в системе словоизменения грамматических понятий. При формировании их используются графические схемы. После того как грамматические понятия будут таким образом сформированы, начинается работа над воспитанием навыков речевого их обозначения, т. е. над воспитанием навыков осмысления и самостоятельного использования грамматических признаков. Так, например, при воспитании грамматических понятий, соответствующих значениям предлогов *на*, *в*, *под* и др., а также навыков осмысления и самостоятельного использования этих предлогов в речи может быть использована такая методика.

Значение этих предлогов определяется на конкретных примерах путем показа соответствующих им графических схем. Берутся два предмета, например, книга и карандаш. Один из них, в данном случае книга, рассматривается как неподвижный, другой, в данном случае карандаш, как подвижный. Положение подвижного предмета меняется в отношении неподвижного: кладут карандаш на книгу и показывают графическую схему предлога *на* , кладут карандаш в книгу и показывают графическую схему предлога *в* , кладут карандаш под книгу и показывают графическую схему предлога *под* . Ребенка учат определять положение подвижного предмета (карандаша) в отношении неподвижного (книги). Показывают ему графическую схему одного из предлогов, например, *в*, он должен положить карандаш в книгу; если ребенку показывают графическую схему *на*, он должен положить карандаш на книгу и т. д. Раскладывают серию картинок «карандаш на книге, в книге, под книгой». Ребенок должен выбирать картинки в соответствии с показанной графической схемой, определяющей положение подвижного предмета в отношении неподвижного (если показана схема *под*, должен взять картинку «карандаш под книгой» и т. д.). Воспитав навык дифференциации по пространственным соотношениям на одном конкретном при-

мере, переходят к закреплению его на других. Для этого берут другие пары предметов, например, неподвижный предмет — ящик и подвижный — конверт. Ребенок учится определять по графической схеме положение подвижного предмета (конверта) в отношении неподвижного (ящика).

Таким образом формируются наглядные обобщения, соответствующие грамматическим понятиям. По мере формирования их грамматические схемы начинают включаться в состав побудительных предложений-инструкций. В предложении предлог заменяется соответствующей ему графической схемой, например, педагог говорит: «положи карандаш», показывает графическую схему предлога *в* и кончает: «книгу». В дальнейшем переходят к двойному одновременному обозначению предлогов — графической схемой и соответствующим ей служебным словом (показывают схему и называют соответствующий ей предлог).

Следует учитывать, что включение слова (предлога) не облегчает, а тормозит осмысление предложения. После того как слова *на*, *в*, *под* будут включены в образованные при помощи графических грамматических схем обобщения, ребенка учат определять пространственные соотношения между предметами по одной словесной инструкции, т. е. воспитывается навык осмысления грамматических форм.

Предусмотрена такая система работы по воспитанию этого навыка: вначале даются задания, требующие установления только одного смыслового соотношения, например, при работе над воспитанием навыка осмысления предложных надежных форм существительных даются вначале такие задания, для выполнения которых нужно установить только одно соотношение — определить значение предлога (неподвижный и подвижный предметы ребенку известны). В дальнейшем задания усложняются, например, дается такое задание, для выполнения которого необходимо определить значение предлога и значение слова, соответствующего неподвижному предмету (подвижный известен).

2. Методика работы над преодолением алалии с ведущим нарушением функции повторения

При данной форме алалии нарушение повторения не бывает связано ни с артикуляторной апраксией, ни с тем, что затруднено переключение от одного артикуляторного движения к другому. Выше было сказано, что эта форма алалии имеет характер амнестической, моторной или сенсомоторной и проявляется в избирательном недоразвитии фонематической системы. Речевое расстройство сопровождается относительно легко выраженным агностико-апрактическим наруше-

нием, проявляющимся в затруднениях при вызывании четких представлений о предметах, главным образом о пространственных соотношениях между частями предметов. Таким образом, при указанной форме алалии надо работать не только над воспитанием речи, но и над преодолением агностико-апрактического расстройства. Указанные два раздела работы методически должны быть тесно между собою увязаны. Обучение речи начинается с воспитания навыков слуховой дифференциации и осмысления слов без повторения их. Слуховая и смысловая дифференциация слов воспитывается путем установления связей между реальными предметами (или рисунками предметов) и их названиями. Работа проводится систематично с соблюдением перехода от более легких к более трудным дифференцировкам. Смысловые и слуховые дифференцировки слов уточняются и закрепляются путем упражнений в самостоятельной зарисовке названных педагогом предметов. Одновременно начинается работа над формированием системы представлений о фонемах путем формирования навыка фонематического анализа слов и над воспитанием навыка осмысления предложений. Прежде всего воспитывается навык осмысления побудительных предложений. Таким образом, параллельно с работой над формированием фонематической системы начинается работа над формированием грамматических систем, которые при алалии с ведущим нарушением повторения бывают недоразвиты вторично.

Вызывание аэкспрессивной речи становится возможным тогда, когда образуются обобщения, соответствующие фонемам, и станет возможным осмысление речи окружающих. Экспрессивная речь формируется путем воспитания навыков повторения и самостоятельного называния слов. Вызываются представления о предметах и фонематических структурах соответствующих им слов. Ребенок рисует предмет, затем ему показывают этот предмет, ребенок его ощупывает. На фоне такой активации представлений о предметах начинается работа над воспитанием навыка повторения слов, которые педагог вначале произносит по слогам с паузой после каждого слога. Ребенок повторяет за педагогом слог за слогом. После того как слово будет таким образом несколько раз повторено, ребенка заставляют назвать предмет самостоятельно.

Литература

- Богородицкий В. А., Очерки по языкознанию и русскому языку, 1939.
Булаховский Л. А., Курс русского литературного языка, 1949.
Виноградов В. В., Русский язык. Грамматическое учение о слове, 1947.

Колодная А. Я., Нарушение дифференцировки «правого и левого» и роль кожного анализатора в ее восстановлении. Известия АПН РСФСР, 1954, в. 53.

Левина Р. Е., Опыт изучения неговорящих детей (алаликов), М., 1951.

Трауготт Н. Н., О сенсорной афазии алалии в детском возрасте, диссертация, 1946.

Трауготт Н. Н., Кайданова С. И. и Самойлова И. К., Результаты изучения различных форм патологии речевой деятельности. Совещание по вопросам физиологии и патологии речевой деятельности. Тезисы, 1955.

Gutzmann H. Sprachheilkunde, 1912.

Libmann A., Vorlesungen über Sprachstörungen, H. 3, 1899.

МЕТО
Г

В
смотре
в кото
щихся
стройс

1. М
дающи
дающи
чаются
с веду
шение
алалик
немати
алалик
стройс

2. М
обучаю
обрете
называ
ная ан
доразв
желом
вторич
тикуля
ном на

Проф. В. К. ОРФИНСКАЯ

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ АНАРТРИКОВ И МОТОРНЫХ АЛАЛИКОВ

В Советском Союзе в системе специальных школ предусмотрена школа для детей с тяжелыми расстройствами речи, в которой обучаются и дети-алалики. Изучение детей, обучающихся в ленинградской школе для детей с тяжелыми расстройствами речи, показало следующее:

1. В школе в классах для алаликов обучаются дети, страдающие формами моторной и оптической алалии. Дети, страдающие формами сенсорной алалии, в этой школе не обучаются. В основном в школе обучаются моторные алалики с ведущим нарушением фонематического анализа и с нарушением характера артикуляторной апраксии, т. е. моторные алалики первой группы с избирательным недоразвитием фонематической системы. Дети, страдающие другими формами алалии, в ленинградской школе для детей с тяжелыми расстройствами речи встречаются относительно редко.

2. Исследование показало, что в классах для алаликов обучаются и дети, страдающие разными формами рано приобретенной анартрии и дизартрии, т. е. дети, страдающие так называемым псевдобульбарным параличом. Рано приобретенная анартрия (дизартрия) выражается в избирательном недоразвитии фонематической системы, что проявляется в тяжелом нарушении произношения характера дизартрии, во вторичном тяжелом нарушении слуховой дифференциации артикуляторно близких фонем, в относительно легко выраженном нарушении фонематического анализа слов. Таким обра-

зом, основной контингент детей, обучающихся в классах для алаликов ленинградской речевой школы, составляют алалики и анартрики (дизартрики) с избирательным недоразвитием фонематической системы.

Недоразвитие фонематической системы вызывается у детей неполноценностью речедвигательного анализатора и определяется уровнем нарушения этого анализатора (парезом, артикуляторной апраксией, нарушением высшего проприоцептивного анализа и синтеза).

Из публикуемой в настоящем сборнике лингвистической классификации форм алалии, с одной стороны, и приведенного ^{ниже} описания формы недоразвития фонематической системы в результате анартрии (дизартрии) видно, что при всех уровнях нарушения речедвигательного анализатора избирательное недоразвитие фонематической системы проявляется в нарушении произношения, слуховой дифференциации звуков речи и фонематического анализа. Однако при низком уровне избирательного нарушения речедвигательного анализатора (при параличе, артикуляторной апраксии) в проявлении неполноценности фонематической системы на первый план выступает нарушение произношения и слуховой дифференциации звуков речи. При высоком уровне избирательного нарушения речедвигательного анализатора недоразвитие фонематической системы проявляется главным образом в неполноценности фонематического анализа слов.

В содержание обучения детей-алаликов и анартриков входит воспитание речи и обучение системе знаний и навыков, в том числе и обучение грамоте, которую дети с избирательным недоразвитием фонематической системы осваивают с большим трудом.

Кафедрой сурдопедагогики Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена в тесном содружестве с педагогическим коллективом ленинградской школы для детей с тяжелыми расстройствами речи (2-й городской школы) было организовано специальное экспериментальное исследование, задачей которого было определение принципов построения методики обучения грамоте детей с избирательным недоразвитием фонематической системы и создание необходимых для этого обучения методических пособий.

В содержание исследования входило: педагогический эксперимент в специально выделенных экспериментальных классах и дополнительные индивидуальные исследования детей во внеклассное время. Исследование проводилось в течение трех лет. В нем участвовали педагоги экспериментальных классов М. П. Коммулайнен, И. И. Гордина, А. И. Лисина, Е. Емельянова. Педагогическим экспериментом в классах руководили завуч школы Ф. Н. Шуб и мы. Дополнительные эксперимен-

тальные исследования во внеклассное время проводились нами.

Известно, что в процессе нормального формирования фонематической системы должны быть выделены два этапа: формирование элементарных форм фонематического анализа в дошкольный период, воспитание высших форм фонематического анализа во время обучения грамоте (Н. Х. Швачкин, 1941, 1947; Р. Е. Левина 1940, 1958; А. Н. Гвоздев, 1927, 1947; В. К. Орфинская, 1946 и др.). При исследовании мы исходили из следующих предпосылок:

1. Обучение грамоте детей с избирательным недоразвитием фонематической системы затруднено главным образом потому, что у них нарушено формирование элементарных форм фонематического анализа и затруднена слухопроизводительная дифференциация звуков речи.

2. В программе обучения детей с избирательным недоразвитием фонематической системы, связанным с неполноценностью речедвигательного анализатора, должны быть предусмотрены два раздела: а) подготовительное обучение, задачей которого является воспитание элементарных форм фонематического анализа слов и слуховой дифференциации звуков речи, и б) прохождение букваря.

В соответствии со сказанным в содержание нашего исследования входило определение содержания и методов работы подготовительного обучения, составление букваря и определение методов его прохождения.

Во время педагогического эксперимента работа по подготовке нами детей и обучение их грамоте строилась с учетом выделенных В. К. Орфинской принципов построения дифференцированной методики воспитания фонематической системы у алаликов (см. публикуемую в настоящем сборнике статью «Лингвистическая классификация форм алалии и принципы построения педагогической работы с алаликами», стр. 241).

В результате исследования было установлено следующее:

1. Во время подготовительного обучения, программа которого может быть пройдена в течение двух — двух с половиной четвертей, создаются условия для дальнейшей работы над воспитанием высших форм фонематического анализа в процессе овладения грамотой по аналитико-синтетическому методу. Из сказанного видно, что подготовительное обучение является наиболее специфичным и наиболее ответственным этапом обучения грамоте анартриков (дизартриков) и моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы.

2. Было установлено, что при подготовке этих детей к обучению грамоте особое внимание приходится обращать на

воспитание элементарных форм фонематического анализа, прежде всего на воспитание навыка сопоставления слов по выделенным на фоне их звукам.

3. Методика работы по воспитанию навыка фонематического сопоставления слов для всех групп исследованных нами детей строится одинаково, однако при апрактической моторной алалии этот навык воспитывается гораздо легче, чем при моторной алалии с ведущим расстройством фонематического анализа. Еще легче воспитывается этот навык у детей-анартриков.

4. Независимо от уровня нарушения речедвигательного анализатора у всех детей с грубо недоразвитой фонематической системой воспитание навыка фонематического сопоставления слов нужно начинать с упражнений в сопоставлении слов по грамматическим признакам. Обосновано это тем, что при сопоставлении слов по грамматическим признакам звуковое сопоставление поддерживается смысловым, что облегчает образование звуковых обобщений. Из сказанного следует, что упражнения в сопоставлении слов по грамматическим признакам нужно начинать с сопоставления по таким грамматическим признакам, значение которых легко объяснить.

5. Исследователи детской речи (Н. Х. Швачкин, 1941, 1948; А. Н. Гвоздев, 1947 и др.) показали, что у маленьких детей дифференциация гласных воспитывается раньше, чем дифференциация согласных. Поэтому воспитание навыка звукового сопоставления слов следует начинать с упражнений в сопоставлении их по таким легким для осмысления грамматическим признакам, которые выражаются гласными. Мы рекомендуем начинать эту работу с сопоставления грамматических форм именительного падежа единственного и множественного числа 1-го и 2-го склонений.

6. При исследовании процесса нормального формирования фонематической системы В. К. Орфинской были обнаружены следующие особенности восприятия слога дошкольниками: когда становится возможным расчленение слова на слоги, обнаруживаются две формы выделения слогов из слов — слог называется целиком, называется только согласная слога. Это объясняется тем, что слог воспринимается дошкольниками как неделимое целое, основным стержнем которого является согласный. Учитывая указанную закономерность, приходится обращать особое внимание на упражнения в сопоставлении слов по согласным.

7. У нормально развивающихся детей навык фонематического сопоставления слов формируется на основании согласованной работы речедвигательного и слухового анализаторов. Опыт показал, что при формировании этого навыка у моторных алаликов и анартриков вначале приходится опираться

только на слуховой анализатор. Использование произношения не только не ускоряет, но даже тормозит воспитание навыка.

8. Прежде всего дети учатся выделять фонемы на фоне произносимых педагогом воспринимаемых по слуху слов. На фоне одних из названных слов педагог выделяет, т. е. усиливает и удлиняет звуки одного типа, например, *р*, на фоне других выделяет звуки другого типа, например, *с*. Детей учат сопоставлять услышанные слова по выделенным на фоне их звукам и таким образом формируют у них обобщения, соответствующие фонемам. Выделяя звуки на фоне слов, мы обращаем внимание детей на те признаки, которыми определяются эти обобщения и таким образом облегчаем их образование.

9. Последовательность, в которой формируются обобщения, соответствующие согласным фонемам, определяется следующими их признаками: дети учатся противопоставлять слова по щелевым согласным, которые легко протянуть. Сначала воспитываются обобщенные противопоставления по резко различающимся щелевым согласным, например, по *р* и *ш* или *с* и *р* и т. д. После этого становится возможным и противопоставление по трудным для различения согласным, например, согласным *с* и *ш*.

10. Принимается следующая последовательность воспитания элементарных форм фонематического анализа слов: а) образуются фонематические обобщения на основании сопоставления по двум резко различающимся фонемам; воспитываются навыки б) систематизации слов по одной выделенной на фоне их фонеме; в) одновременного учета двух входящих в слово фонем; г) систематизации по одной фонеме самостоятельно припоминаемых слов (названий показанных картинок); д) самостоятельного придумывания слов с указанной фонемой; е) проводится работа над уточнением представлений о фонематических структурах слов путем упражнений в дифференциации и систематизации слов по трудным для различения согласным; ж) детей учат определять место фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце»; з) дифференцировать и систематизировать слова по слоговому ритму (количеству слогов, месту ударения); и) учат расчленять слова на слоги.

11. На каждом из перечисленных этапов работы по формированию фонематического анализа слов навык вырабатывается в обобщенном виде, т. е. на каждом этапе работы воспитывается навык фонематического анализа любых слов — не только тех, которые использовались во время занятий. Для этого нужно во время упражнений использовать как можно

больше разных примеров, не задерживаясь долго на повторении одних и тех же слов.

12. Методика вызывания речи дифференцируется в зависимости от формы ее недоразвития: при алалии с ведущим расстройством фонематического анализа основным средством вызывания речи является формирование расчлененных представлений о фонематических структурах слов путем воспитания навыка фонематического анализа их. При апрактической алалии и анартрии (дизартрии) одними упражнениями в фонематическом анализе слов речь не вызывается; у детей, страдающих такими речевыми расстройствами, должны быть воспитаны зрительные представления об артикуляторных движениях и слухозрительные обобщения, соответствующие фонемам. При апрактической алалии таким путем вызывается намеренное произношение, в результате чего становится возможной речь. При анартрии для вызывания речи нужны артикуляторные упражнения перед зеркалом.

Как известно, у моторных алаликов и анартриков наблюдается резкое расхождение между их пассивным и активным словарем (между словарем осмысляемых и самостоятельно произносимых слов). При работе над вызыванием речи и воспитанием навыков фонематического анализа слов необходимо опираться на пассивный, а не на активный словарь. Таким путем пассивный словарь переводится в активный.

После того как вся указанная программа будет проработана, подготовительное обучение заканчивается и начинается работа над букварем.

В процессе педагогического эксперимента было разработано методическое пособие для педагогов по подготовке к обучению грамоте детей-анартриков (дизартриков) и моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы. Это пособие, в котором отражены все перечисленные выше этапы такого подготовительного обучения, приведено ниже.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ МОТОРНЫХ АЛАЛИКОВ И АНАРТРИКОВ

I. Воспитание навыков звукового сопоставления слов по грамматическим признакам и живым словообразующим аффиксам

Как было сказано выше, основной задачей этого раздела является воспитание не навыков грамматического использования слов, а звукового анализа их. Сказанным определяется выбор упражнений, их последовательность и методика проведения. В соответствии с выделенными выше принципами построения методики подготовительного обучения навык со-

поставления слов по выделенным на фоне их грамматическим признакам воспитывается на основе слухового восприятия — дети только слушают, не повторяя. Однако по мере образования звуковых обобщений само собой возникает произношение. На основании проведенного экспериментального исследования могут быть рекомендованы следующие упражнения в сопоставлении слов по грамматическим признакам в следующей последовательности:

1. Противопоставление слов по грамматическим признакам именительного падежа единственного и множественного числа 1-го и 2-го склонений

Воспитываемые во время этих упражнений звуковые обобщения поддерживаются смысловым противопоставлением «один — не один». Используются пары картинок: стол — столы, гриб — грибы, книга — книги и т. д. На одной нарисован один предмет, на другой несколько таких же предметов. На картинках, соответствующих значениям множественного числа, предметы должны быть представлены в разных количествах: два стола, четыре книги, три куклы и т. д. Составляются серии картинок, например, такая:

стол	два стола	домик	два домика
книга	три книги	кукла	четыре куклы
карандаш	четыре карандаша	чашка	три чашки и т. д.

Картинки вывешиваются на доске. Учитель показывает и называет картинки, выделяя на фоне слов грамматический признак. После того как все картинки будут таким образом названы, проводится опрос: «Где стол?», «Где столы?», «Где куклы?» и т. д. Задавая вопрос, педагог выделяет на фоне слова окончание. Таким образом воспитываются следующие звуковые обобщения по грамматическим признакам: если окончание отсутствует или налицо окончание *а*, слово обозначает один предмет, если налицо окончание *ы* или *и*, слово обозначает не один, а несколько предметов.

После того как первая серия существительных 1-го и 2-го склонений, противопоставляемых по грамматическим признакам единственного и множественного числа будет проработана и освоена детьми, так же прорабатывается вторая серия существительных, противопоставляемых по тем же грамматическим признакам, для чего используется, например, такая вторая серия картинок:

мальчик	два мальчика	ящик	четыре ящика
чашка	три чашки	шляпа	две шляпы
чулок	четыре чулка	рыба	три рыбы и т. д.

Если дети показывают правильно названные педагогом картинки второй серии, значит грамматические признаки единственного и множественного числа существительных 1-го и 2-го склонений ими выделены, и у них образовались звуковые обобщения, соответствующие указанным грамматическим значениям. Если, показывая названные картинки, дети ошибаются, значит работу по воспитанию звуковых обобщений по указанным грамматическим признакам нужно продолжать, используя для этого все новые и новые серии картинок.

При тяжело выраженной моторной алалии с ведущим расстройством фонематического анализа работа над воспитанием звуковых обобщений по грамматическим признакам начинается с таких вспомогательных упражнений: берутся всего две картинки, например, «стол» и «столы». Учитель называет картинки, выделяя на фоне слова грамматический признак, и добивается того, чтобы ребенок научился определять эти два слова по их грамматическому значению. Так же прорабатываются еще несколько пар картинок, например, «домик — домики», «кукла — куклы», «чашка — чашки». После таких предварительных упражнений можно начинать работу над формированием звуковых обобщений, соответствующих грамматическим значениям «один — не один» по описанной выше методике.

2. Воспитание звуковых обобщений по выделенным предлогам *на, в, под*

После того как звуковые обобщения по выделенным на фоне слов грамматическим признакам именительного падежа единственного и множественного числа существительных 1-го и 2-го склонений будут образованы, можно переходить к воспитанию звуковых обобщений по выделенным на фоне предложений предлогам *на, в, под*. Как правило, моторные алалики с избирательным нарушением речедвигательного анализатора не дифференцируют формы существительных единственного и множественного числа по их грамматическому значению. Предложения же с предлогами *на, в, под* моторные алалики данной группы осмысливают правильно — они правильно выполняют задания по таким речевым инструкциям, как «Положи карандаш на книгу, в книгу, под книгу», «Положи тетрадку на стол, в стол» и т. д. Между тем звуковые обобщения по грамматическим признакам единственного и множественного числа существительных у алаликов данной группы воспитываются легче, чем звуковые обобщения по перечисленным предлогам. Специальное экспериментальное исследование показало, что эти дети предложения с предлогами воспринимают как нерасчлененные целые. Звуковых обобщений, соответствующих предлогам, у них нет. Поэтому, когда они начинают говорить, у них обнаруживается стойкий экс-

прессивный аграмматизм, проявляющийся в пропусках и заменах предлогов. Воспитание звуковых обобщений по предлогам осложнено тем, что некоторые из предлогов (*в, под*) в разных фонетических условиях произносятся по-разному. Таким образом, во время работы по воспитанию звуковых обобщений по предлогам дети должны научиться выделять предлоги на фоне предложений, осмыслять их, объединяя по смыслу различные фонетические варианты одного и того же предлога.

Методика проведения этой работы такова: в качестве вспомогательного пособия используются грамматические схемы, определяющие значения предлогов (рис. 1).

Работа начинается с воспитания звуковых обобщений по двум предлогам—*на* и *в*. Выбор определяется тем, что в речи нормально развивающихся детей предлоги *на* и *в* появляются первыми (А. А. Люблинская, 1959). На доске вывешиваются грамматические схемы, соответствующие значениям *на* и *в*.

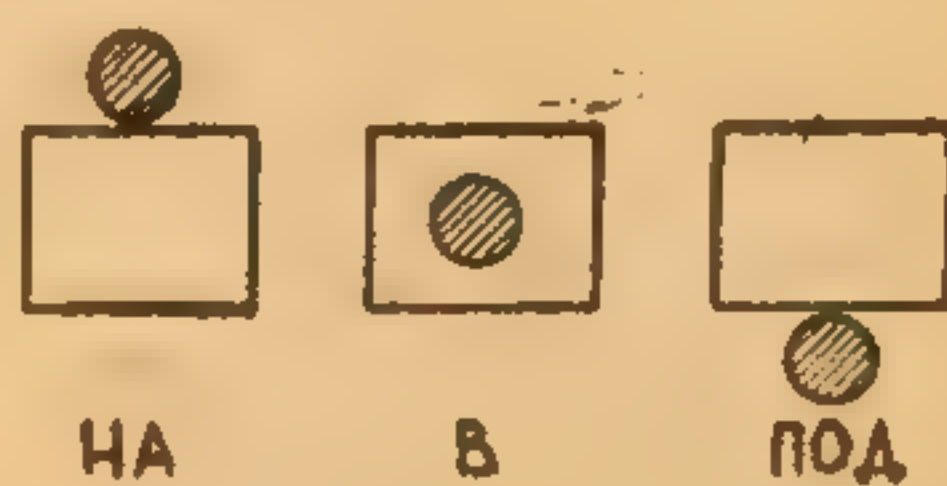


Рис. 1

Значения схемы определяются действиями: педагог кладет на стол два предмета, например, книгу и карандаш. Дети достают из сумок книгу и карандаш и кладут на парты. Педагог берет *в* руки карандаш, показывает на схему, произносит: *на* и кладет карандаш на книгу. Дети делают то же. Так же объясняется значение схемы *в*. В дальнейшем дети учатся самостоятельно класть карандаш на книгу или *в* книгу в зависимости от данной инструкции. Например, педагог берет карандаш, показывает схему и произносит: *в*. Дети кладут карандаш *в* книгу. Берется другая пара предметов, например, тетрадка и ручка. Педагог берет ручку, показывает схему и называет предлог. В соответствии с данной инструкцией дети кладут ручку на книгу или *в* книгу. После того как у детей будет воспитано понимание изолированно произнесенных предлогов *на* и *в*, в результате чего они научатся осмыслять грамматические схемы, начинается работа над воспитанием навыков выделения предлогов *на* и *в* на фоне предложений и над воспитанием соответствующих этим предлогам звуковых обобщений. Составляется серия рисунков, соответствующих предложениям с предлогами *на* и *в*. Например, составляется такая серия рисунков:

корзинка стоит на столе,
книга лежит на столе,
книга на парте,
карандаш на книге,
книга в шкафу.

ворона сидит на дереве,
книга в парте,
корзина в шкафу,
карандаш в книге,
книга на шкафу.

Картинки развешиваются на доске. Педагог называет соответствующие предложения. На фоне предложения выделяется предлог. Выделяя предлог, педагог произносит его так, как он должен быть произнесен в данных фонетических условиях, например, на фоне предложения «книга в парте» предлог выделяется в звуковом оформлении *ф* (книга *ффф* парте). Выделяя предлог на фоне предложения, педагог в то же время показывает соответствующую грамматическую схему, поясняя таким образом его значение. Детям дается инструкция: «Я назову картинки еще раз, слушайте внимательно и запомните, когда я скажу слово *на* и когда слово *в*». Картинки называются второй раз, каждый раз на фоне предложения выделяется предлог. Даются задания: отберите картинки, называя которые я сказала слово *на*, отберите картинки, называя которые я сказала слово *в*.

После того как дети научатся выделять предлоги на фоне предложений первой серии, проводятся контрольные упражнения на других сериях картинок. Например, используется такая контрольная серия картинок, соответствующих предложениям с предлогами *на* и *в*:

карандаш в ящике
карандаш на парте
на столе спит кошка

карандаш на столе
ложечка в стакане
на шкафу стоит корзина

Контрольные упражнения проводятся так: педагог называет вывешенные на доски картинки, выделяя на фоне предложения входящий в него предлог. После этого дети по требованию педагога отбирают или картинки, соответствующие предложениям с предлогом *в*, или картинки, соответствующие предложениям с предлогом *на*.

После упражнений в сопоставлении предложений по выделенным на фоне их предлогам *на* и *в* переходят к сопоставлению предложений по трем выделенным на фоне их предлогам — *на*, *в* и *под*. Составляются серии картинок, соответствующих предложениям с перечисленными предлогами. Показывается грамматическая схема, определяющая значение предлога *под*, и воспитывается осмысление изолированно произнесенного предлога *под* по описанной выше методике. Упражнения в сопоставлении предложений по трем предлогам проводятся так же, как проводятся упражнения в сопоставлении предложений по двум предлогам.

Серия картинок, соответствующих предложениям с предлогами *на*, *в*, *под*:

корзинка стоит под столом
кот спит на столе
на листе жук
книга лежит на столе
в шкафу стоят книги
девочка стоит под деревом
в комнату влетела птичка

мальчик стоит под деревом
под листом жук
мальчик сидит на дереве
кот сидит под скамейкой
в корзинке яблоки
под деревом вырос гриб

Контрольная серия картинок, соответствующих предложениям с предлогами *на, в, под*:

птичка сидит в клетке
карандаш Π книге
в лесу выросли грибы
под деревом шалаш

на клетке сидит птичка
собака сидит под кроватью
мальчик оставил на парте карандаш
под скамейкой стоит ведро

По исследованиям А. Н. Гвоздева, в речи детей одновременно с появлением первых грамматических форм появляются и уменьшительно-ласкательные суффиксы. Остальные словообразующие суффиксы осваиваются детьми значительно позднее.

Учитывая сказанное, мы сочли целесообразным при подготовке моторных алаликов к упражнениям в фонематическом анализе слов провести работу по воспитанию у них звуковых обобщений, соответствующих уменьшительно-ласкательным суффиксам. В данной системе подготовительных упражнений можно ограничиться воспитанием звукового обобщения, соответствующего наиболее распространенному суффиксу *ик*. Сопоставляются основное слово и слово, образованное от основного при помощи суффикса *ик*. Составляются серии рисунков предметов, различающихся только по величине: предмет средней величины и такой же очень маленький предмет. Например, составляется такая серия:

стол
нос
дом
шкаф

столик
носик
домик
шкафик

Для объяснения значения суффикса берется одна какая-нибудь пара из составляющих серию рисунков, например, пара стол — столик. Педагог показывает один рисунок и говорит: «стол». Называя другой рисунок, педагог выделяет на фоне слова словообразующий суффикс (*столиик*) и поясняет: «совсем маленький стол». В дальнейшем педагог называет то один рисунок, то другой, дети их показывают (*столиик, столиик, стол* и т. д.). После этого можно перейти к воспитанию обобщенного звукового представления *ик*. На доске вывешивается вся серия рисунков. Педагог их называет. На фоне слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом выделяется *ик*. Выделяя этот суффикс, педагог всякий раз поясняет: «совсем маленький стол, совсем маленький дом» и т. д. После того как все картинки названы, проводится опрос: «покажите домик, покажите столик, покажите стол» и т. д.

После того как первая серия будет усвоена детьми, проводятся контрольные упражнения по второй серии рисунков. Например, составляется такая контрольная серия рисунков:

кот	котик
сад	садик
пес	песик
карандаш	карандашик

Если дети правильно показывают названные педагогом картинки, это означает, что звуковое обобщение, соответствующее суффиксу *ик*, у них образовано.

II. Воспитание навыков фонематического анализа слов

После описанных подготовительных упражнений в сопоставлении слов по выделенным на фоне их грамматическим признакам и словообразующим аффиксам можно перейти к работе над воспитанием навыков сопоставления слов по входящим в состав их фонемам, т. е. к работе над воспитанием системы фонематических обобщений.

Как было указано выше, в результате сопоставлений слов по грамматическим признакам и словообразующим аффиксам воспитываются звуковые обобщения. Однако между этими обобщениями и обобщениями, соответствующими фонемам, существует принципиальное различие: в первом случае воспитываются такие обобщения, которым соответствуют самостоятельные постоянные значения; во втором случае воспитываются обобщения, используемые для дифференциации слов по значению, но не имеющие самостоятельного постоянного значения. Такие отвлеченные смыслоразличительные обобщения у моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы воспитываются с очень большим трудом. Выше было указано, что все обобщения воспитываются постепенно по предусмотренным выше этапам.

1. Воспитание звуковых обобщений по выделенным на фоне слов резко различающимся согласным

Работа начинается с таких упражнений, во время которых дети учатся сопоставлять всего три слова, и только по одной из входящих в состав их фонем. Слова противопоставляются по двум резко различающимся согласным, например, по согласным *р* и *с*. На доске вывешиваются две картинки, например, рыба и сани. Называя их, на фоне одного слова педагог выделяет звук *р*, на фоне другого — звук *с*. Затем одну за другой он показывает детям еще ряд карти-

нок, одни из которых соответствуют словам со звуком *р*, другие — словам со звуком *с*. Каждый раз, показывая картинку, педагог ее называет, выделяя на фоне слова или звук *р*, или звук *с*. Ребенок должен положить показанную картинку под одной из вывешенных на доске картинок. Например, показывается картинка «рак», ребенок должен положить ее под картинкой «рыба», показывается картинка «солнце», ребенок должен положить ее под картинкой «сани». Таким образом прорабатывается серия из 10—12 картинок, в результате чего дети научаются объединять выделенные на фоне названных слов звуки типа *р* и типа *с*. Проработав первую серию картинок, соответствующих словам со звуками *р* и *с*, педагог проводит контрольное упражнение на другой серии картинок, соответствующих словам со звуками *р* или *с*.

Не следует долго задерживаться на упражнениях в сопоставлении слов по звукам одного и того же типа, нужно скорее переходить от сопоставлений по одним к сопоставлениям по другим типовым звукам. Например, поупражняв детей в сопоставлении слов по звукам типа *р* и типа *с* на двух сериях картин, нужно переходить к упражнениям в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам других типов — по *ш* и *р*, *р* и *м*, *с* и *м*, *ш* и *м*, *с* и *л* и т. д. В результате такой методики работы воспитывается обобщенный навык сопоставления слов по выделенным на фоне их звукам.

Из изложенного видно, что для проведения упражнений в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам нужны серии специально подобранных картинок. Во время этих упражнений могут быть использованы такие, например, серии:

Для упражнения в противопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам типа *р* и *с*.

Первая серия:

сани, рыба, рак, стол, перо, сапоги, стул, гриб, скамейка, слон.

Контрольная серия:

пароход, самолет, нос, руки, барка, скамейка, сливы, солнце, карандаш, барабан.

Для упражнения в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам типа *р* и *ш*.

Первая серия:

шкаф, рыба, гриб, кошка, вишня, парта, галоши, перо, мишка, мышка.

Контрольная серия:

воротник, парта, мешок, катушка, карта, арбуз, чашка, морковка, лошадка, уши.

Для упражнения в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам типа *р п м*.

Первая серия:

мама, муха, мишка, рубашка, карандаш, рыба, мак, крыса, лимон, кран.

Контрольная серия:

мыло, рак, рыба, мышцы, шарф, руки, мак, мухи, дом.

Для упражнения в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам типа *ш и м*.

Первая серия:

малина, мак, карандаш, мышка, лимон, шкаф, рубашка, чашка, муха, шея.

Контрольная серия:

мыло, крыша, мост, брошка, малина, марка, лампа, штаны, галоши, самолет.

Так же подбираются серии картинок для упражнения в сопоставлении слов по другим выделенным на фоне их звукам.

Для упражнения в сопоставлении по одной выделенной на фоне их фонеме могут быть использованы картинки, соответствующие таким словам, в которые входит только одна какая-нибудь из двух сопоставляемых фонем. Например, во время упражнений в сопоставлении слов по звукам типа *л и с* не могут быть использованы картинки, соответствующие таким словам, в которые входят обе сопоставляемые фонемы, т. е. таким, как масло, салат и т. д.

2. Систематизация слов по выделенным на фоне их звукам

а) Подготовительные упражнения. Упражнения в систематизации слов по входящим в них фонемам являются для моторных алаликов очень трудными. Поэтому в данном разделе работы должны быть предусмотрены следующие подготовительные занятия.

[1] Педагог называет картинки одной какой-нибудь серии, например, *ш—р*. Называя слова, педагог выделяет на фоне их звуки *ш* и *р*. Детям дается инструкция: «Когда услышите слово со звуком *ш* шшшкаф, вишшшня, поднимите руку». [2] На доске развешиваются картинки какой-нибудь из указанных выше серий, например, серии *ш—р*. Педагог называет или только картинки, соответствующие словам со звуком *ш*, или только картинки, соответствующие словам со звуком *р*. Дети должны отобрать названные картинки.

б) Систематизация слов по одной выделенной на фоне их фонеме. Во время упражнений по

этому виду работы используются те же серии картинок, что при воспитании противопоставлений по двум резко различающимся фонемам. Например, используется серия картинок *ш — р*. Педагог называет их, выделяя на фоне одних слов фонему *ш*, на фоне других — фонему *р*. Затем он берет одну из картинок, например, рыбу, опять ее называет, выделяя на фоне слова фонему *р*. Дети должны отобрать все картинки, соответствующие словам с фонемой *р*. Если задание оказывается слишком трудным, его можно упростить. Педагог называет картинки второй раз, выделяя на фоне одних слов звук *р*, на фоне других — звук *ш*. Дается инструкция: «Слушайте внимательно, как только услышите *ррр*, сразу берите картинку».

На упражнениях по систематизации слов приходится задерживаться довольно долго, до тех пор, пока дети их хорошо не освоят. Во время упражнений нужно обязательно использовать разные серии картинок и добиваться, таким образом, того, чтобы был воспитан обобщенный навык систематизации слов по выделенным на фоне их фонемам.

в) Воспитание навыка одновременного учета двух выделенных на фоне слов фонем. Указанный навык формируется в процессе упражнений в систематизации слов по входящим в состав их фонемам, для чего должны быть составлены особые серии картинок. Слова сопоставляются по двум резко различающимся фонемам. Картинки для серий подбираются так, чтобы среди них были и такие, которым соответствуют слова только с одной из сопоставляемых фонем, и такие, которым соответствуют слова, включающие обе эти фонемы. Называя картинки, соответствующие таким словам, в которые входят обе сопоставляемые фонемы, педагог выделяет на фоне слова обе эти фонемы. Во время упражнений в фонематической систематизации слов нужно обратить внимание детей на то, что картинки, соответствующие таким словам, в которые входят обе сопоставляемые фонемы, должны отбирать и тогда, когда они подбирают слова по одной из сопоставляемых фонем, и тогда, когда они подбирают слова по другой из этих фонем.

Приводим серии картинок, используемых при работе над воспитанием навыка одновременного сосредоточения внимания на двух выделенных на фоне слова фонемах.

Серия *р — ш*:

шапка, крыша, рыба, рак, шарф, карандаш, парашютист, шары, шкаф, вишни.

Серия *с — р*:

сани, кастрюля, грибы, старик, слон, река, рис, солнце.

Серия *р — м*:

рама, мыло, муха, мак, морковка, перо, море, рубашка, ромашка.

Серия ш — м:

малина, ромашка, мак, рубашка, мышка, мох, машина, ширма, уши, шея.

Серия с — м:

собака, сумка, смородина, мыло, маска, масло, самолет, море, лес, мост.

Серия с — л:

слон, лампа, ложка, лодка, весло, стол, нос, ствол, сани, стул, ласточка.

Описанные упражнения в сопоставлении слов по выделенным на фоне их фонемам способствуют воспитанию обобщений соответствующих фонемам, а также воспитанию расчлененных представлений о фонематических структурах слов. Однако для формирования этих представлений нужны еще другие дополнительные упражнения.

г) Систематизация самостоятельно припоминаемых слов по входящим в состав их фонемам. Эти упражнения являются особенно важными для формирования расчлененных представлений о фонематических структурах слов и для вызывания речи. Методика проведения этих упражнений такова.

Раскладываются картинки какой-нибудь из приведенных выше серий. Сначала используются такие серии картинок, в названия которых входит только одна из противопоставляемых фонем. Педагог берет одну из картинок, называет ее, выделяя на фоне слова одну из входящих в него фонем. Дети должны отобрать все картинки, которым соответствуют слова с такой же фонемой, какая была выделена. Припоминая слова, дети начинают их произносить. Когда таким образом будет вызвана самостоятельная произносительная речь, нужно переходить к упражнениям в самостоятельном придумывании слов с указанной фонемой. Педагог называет слово, выделяя на фоне его одну из входящих в него фонем. Дети должны припомнить слова с такой же фонемой.

д) В целях дальнейшего формирования дифференцированных представлений о фонематических структурах слов проводится работа над воспитанием навыка определения положения фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце». Нужно сказать, что навык этот воспитывается у моторных алаликов с очень большим трудом. Работа проводится так: составляются специальные серии картинок; для каждой серии картинки подбираются так, чтобы в состав всех входящих в них слов входила одна какая-нибудь фонема, но чтобы эта фонема в одних словах была первой, в других последней, в третьих находилась где-нибудь в середине слова. Например, подбирается серия картинок, соответствующих словам с начальным, конечным л и с л, находящимся где-нибудь внутри слова.

Приводим образцы таких серий.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *р*:
рыба, рак, руки, перо, парта, пароход, шар, топор, забор.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *ш*:
шар, шарф, шапка, мешок, машина, ромашка, ландыш, мышь, карандаш.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *с*:
сани, стол, сад, косы, весло, капуста, нос, лес, парус.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *м*:
муха, мама, мышь, ромашка, лампа, комар, лом, дым, дом.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *л*:
ложка, лампа, лыжи, галоши, велосипед, весло, стол, стул, пол.

Используются наборы картинок одной из серий, например, серии *р*. Один набор педагог оставляет себе, остальные раздает детям. Отобрав картинки, соответствующие словам с начальным *р*, педагог поясняет: «рыба — *р* первое, рак — *р* первое, руки — *р* первое». Детям показывается схема, которой определяется данное положение фонемы в слове: || — — —. Схема вывешивается на доске, под ней вешаются все отобранные картинки слов с начальным *р*. Показывая на схему, педагог просит детей взять свои картинки и отобрать те, которым соответствуют слова с начальным *р*.

Картинки подбираются так, чтобы фонема *р* находилась внутри соответствующих им слов. Педагог называет картинки и поясняет: «перро — *р* внутри слова, парррта — *р* внутри слова, паррроход — *р* внутри слова». Детям показывается схема — — — || — — —, которой определяется данное положение фонемы в слове. Схема вывешивается на доске, под ней вешаются отобранные картинки. Педагог показывает на схему и просит детей отыскать среди своих картинок такие, которым соответствуют слова с *р* внутри слова.

Анализируются слова с конечным *р*. Данное положение фонемы в слове поясняется схемой: — — — ||.

В дальнейшем проводятся следующие упражнения.

[1] Вывешивается первая из схем, определяющих положение в слове выделенной фонемы. Педагог берет картинку, соответствующую слову с фонемой *р* в начале слова, дети отыскивают остальные картинки данной группы. Так же проводится работа по второй и третьей схемам, определяющим положение выделенной фонемы в слове.

[2] Вывешиваются все три схемы. Под каждой вешается одна соответствующая ей картинка. По этим образцам дети раскладывают все остальные картинки серии.

[3] Даются схемы, определяющие положение фонемы в слове. Дети самостоятельно классифицируют по ним все картинки серии.

После того как будет закончен описанный цикл упражнений по первой серии картин, используемых во время упражнений по определению положения выделенной фонемы в слове, нужно переходить к контрольным упражнениям по другим сериям. Таким образом воспитывается обобщенный навык локализации фонемы в слове.

4. Формирование обобщений, соответствующих близким фонемам

Формирование представлений о фонетических структурах слов заканчивается в процессе воспитания четких фонематических противопоставлений артикуляторно и акустически близких звуков — шипящих и свистящих, звонких и глухих смягченных и несмягченных согласных. При работе над фонематической дифференциацией перечисленных звуков используются упражнения в дифференциации и систематизации слов по перечисленным звукам. Детей учат различать эти звуки сначала по слуху, а затем и в произношении.

а) Дифференциация слов по акустически и артикуляторно близким звукам. Подбираются пары слов, различающихся только по тому, что в одно из них входит одна из двух трудно различаемых фонем, а другое — другая, например, крыша — крыса, баба — папа и т. д. Составляются серии картинок, соответствующих таким трудно различимым словам.

Приводим примерные списки таких слов.

Сходные слова, различающиеся по свистящим и шипящим согласным: крыша — крыса, нож (произносится нош) — нос, мишка — миска, ус — уж (произносится уш), роза — рожа, мышь — мыс, сук — жук, шайка — сайка, жало — зало.

Сходные слова, различающиеся по звонкому и соответствующему глухому согласному:

баба — папа, балка — палка, почки — бочки, бабочка — папочка, башня — пашня;

дом — Том, день — тень, драп — трап, тело — дело, дочка — точка;

катушка — кадушка, плоты — плоды;

зало — сало, зуб — суп, коза — коса;

кот — год, кора — гора, корка — горка, кости — гости, класс — глаз (произносится глас), икра — игра.

Сходные слова, различаемые по смягченным и соответствующим несмягченным согласным:

мишка — мышка, Мила — мыло, лижет — лыжи, рис — рысь, угол — уголь, мол — моль, мел — мель, пасть — пясть, лук — люк.

При воспитании слуховой, а затем и произносительной дифференциации близких фонетических слов используются наборы картинок, составленные в соответствии с приведенными списками слов.

Считаем полезным остановиться на определении композиции некоторых из этих картинок.

Папа — мужчина ведет за руку мальчика; балка — балка на потолке незаконченного строения; день — нарисованы рядом ночь (луна,

темно) и день (светло, светит солнце); тень — предмет, отбрасывающий тень; дело — папка, на которой написано «личное дело»; дочка — женщина с девочкой; год — нарисованы четыре времени года; кора — кора березы, на заднем плане береза; корка — корка хлеба, рядом кусок хлеба; мель — на мели застряла лодка, люди стоят в воде и стараются столкнуть ее; пасть — раскрытый мешок с зерном, из которого человек взял полную горсть зерен (нарисована только рука, сжимающая зерна); пасть — голова волка с разинутым ртом; гости — комната, в дверь входят гости, хозяйка идет к ним навстречу с протянутой рукой.

При работе над воспитанием слуховой дифференциации близких слов используется следующая методика: на столе раскладываются (или вывешиваются на доске) картинки, соответствующие прорабатываемой серии близких слов. Такие же комплекты картинок раздаются детям. Педагог называет картинки, разъясняя непонятные слова. Называя картинки, педагог выделяет на фоне слов те фонемы, по которым эти слова дифференцируются. Пример: если темой занятия является дифференциация слов по свистящим и шипящим, выделяется свистящий или шипящий. Занятие заключается в том, что педагог называет слова, а дети находят соответствующие картинки. В дальнейшем задания усложняются: дети должны показать названную картинку и найти картинку, соответствующую такому слову, которое похоже на названное. Например, когда педагог называет слово «крыша» дети должны показать картинку «крыша» и картинку «крыса».

б) Систематизация слов по близким фонемам. Составляются серии картинок, соответствующих словам с близкими фонемами.

Примерные серии картинок для упражнения в классификации слов по близким согласным.

Серия картинок для упражнения в классификации слов по ш и с.

[1] сани, стол, сумка, шар, шкаф, скамейка, карандаш, весло, крыша, крыса,

[2] сливы, стакан, сыр, вишни, мышка, стул, шалаш, волосы, шея, шарф,

[3] браслет, мышка, машинистка, машинист, кресло, старушка, кастюля, стружки (произносится «струшки»), парашютист, парашют.

Серия картинок для упражнения в классификации слов по ж и з:

[1] жук, журавль, жираф, журнал, звезда, замок, змея, жало, замок,

[2] звонок, язык, пожар, жук, зубы, кожа, коза, бежит, зонтик, жало,

[3] звонок, пожар, зажим, желудь, железо, корзинка, зажигает, кинжал, лыжи, лыжник.

Серия картинок для классификации слов по ч и ц:

цапля, часы, чулки, цирк, цепочка, цепь, цветок, чайник, чашка, чашкой.

Серии картинок для упражнения в классификации слов по р и л:

[1] руки, лампа, лук, брошка, барабан, кран, лысина, лысый, колхоз, пароход,

[2] ромашка, ложка, крот, брови, лампа, лыжи, галоши, стол, карандаш, коробка,

[3] ландыш, крыло, перо, брови, кораллы, килограмм, макароны, журнал, луна, лопата.

Серия картинок для упражнений в классификации слов по *р* и *л*:

[1] лимон, лес, резинка, рейтузы, лепешка, береза, лепесток, полено, репа, рябина;

[2] ремень, лист, плита, календарь, кавалерия, поварежка, крендель, лес, курица, кремль.

Серии картинок для упражнений в классификации слов по звонким и глухим согласным.

Серия *с—з*:

[1] роза, лист, апельсин, береза, самолет, зубы, забор, стол, замок, кресло,

[2] солнце, звонок, роза, сани, сук, лист, коса, самолет, завод, коза,

[3] зайчик, заступ, занавес, звезда, смородина, стул, засов, сторож, записка.

Серия *ш—ж*:

кружева, журавль, шишка, жало, шпилька, жаворонок, ромашка, решето, жук, жнейка.

Серия *ф—в*:

фартук, форма, варежки, вагон, ворона, флаг, повар, воротник, фонарь.

Серия *п—б*:

[1] собака, бабочка, пальто, платье, палатка, башня, парад, лопата, рыба, папа,

[2] пальто, балалайка, палуба, пробоина, бор, потолок, полка, баран, полушубок.

Серия *т—д*:

[1] платок, блюдо, дым, торт, домик, тарелка, таз, дорога, доска,

[2] дыня, доска, тарелка, доктор, лом, табурет, точка, долото, дратва, толпа.

Серия *к—г*:

[1] кот, гадюка, гора, каток, кукла, кролик, газета, гости, крот, тарелка,

[2] галка, кружева, книга, костер, коса, козы, щука, гора, гроза, качели.

Навык классификации слов по близким согласным воспитывается в такой последовательности: дети упражняются в классификации слов по шипящим и свистящим согласным, по согласным *р* и *л*. После этого воспитываются навыки классификации звонких и глухих щелевых согласных в положении перед гласными, перед сонантами *р*, *л*. В это же время начинаются упражнения в классификации смягченных и несмягченных согласных в положении перед гласными. Следующим этапом является воспитание навыков классификации слов по звонким и глухим, смягченным и несмягченным и несмягченным смычно-взрывным согласным. Указанная последовательность оправдывается тем, что у моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы, как и у

нормально развивающихся детей, слуховая дифференциация щелевых согласных по признакам звонкости и глухости, смягченности и несмягченности воспитывается относительно легко; дифференциация по этим же признакам смычно-взрывных согласных воспитывается с гораздо большим трудом.

При воспитании обобщений, соответствующих близким фонемам, особое внимание должно быть обращено на упражнения в классификации слов с конечными смягченными и несмягченными согласными.

При воспитании навыков классификации слов по близким согласным используется такая же общая методика, как и при воспитании навыков классификации слов по резко различающимся согласным.

Произносительная дифференциация близких согласных воспитывается во время уроков логопедии и закрепляется в процессе упражнения в фонематической дифференциации и классификации слов при подготовке к обучению грамоте.

5. Дифференциация и классификация слов по ритмическим компонентам и расчленение их на слоги

Воспитание указанных навыков является последним разделом программы по подготовке моторных алаликов к обучению грамоте.

Работа над воспитанием навыка определения количества слогов в слове начинается тогда же, когда начинаются упражнения в классификации слов по выделенным на фоне их фонемам. Дети учатся определять хлопками количество слогов в слове и подсчитывают количество хлопков. Педагог произносит вначале слова, скандируя их, например, произносит по слогам слово ма-ма. Каждый раз произнесение слога сопровождается ударом в ладоши. Подражая педагогу, дети определяют хлопками количество слогов. Затем педагог спрашивает: «Сколько ударов?» Определяя количество хлопков (т. е. слогов), дети или называют соответствующее число (один, два, три), или показывают соответствующее количество палочек. В дальнейшем дети уже самостоятельно определяют хлопками количество слогов в произнесенных педагогом словах. Вначале педагог произносит слова, скандируя их, в дальнейшем дети учатся определять количество слогов в слитно произносимых словах.

Работа над воспитанием навыка расчленения слов на слоги и выделения ударного слога может быть начата только после того, как дети научатся определять место фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце».

Сначала дети учатся раскладывать слова на слоги. Упражнения проводятся так: педагог произносит слово, дети определяют количество слогов в нем. Педагог знакомит детей с приемом графического определения слоговой схемы слова: слоги определяются черточками — сколько слогов, столько черточек. Дети упражняются в самостоятельной записи графических схем соответствующих произносимым педагогом словам. После такой подготовительной работы можно переходить к следующему: педагог называет какое-нибудь слово, например, барабан. Дети записывают на доске графическую слоговую схему этого слова. Педагог повторяет слово, выделяя сначала первый, затем второй, затем третий слог и определяет место слога в слове по графической слоговой схеме. Произносит: баа-рабан и показывает первую черточку; произносит: ба-раа-бан, и показывает вторую черточку слоговой схемы слова; произносит: бара-баан и показывает третью черточку слоговой схемы слова. Педагог еще раз повторяет слово барабан, выделяя на фоне его то один, то другой слог, дети определяют положение слога в слове по схеме: «баа-рабан — где ба?», «ба-раа-бан — где ра?» и т. д. Произносится новое слово, например, баран. Дети записывают на доске слоговую схему слова. Педагог выделяет на фоне слова первый слог баа-ран, дети определяют положение слога в слове по схеме, педагог выделяет второй слог: ба-раан, дети определяют положение слога по графической схеме. Педагог показывает на первую черточку слоговой схемы и спрашивает: «Что произносится первое?» Дети должны назвать первый слог. Педагог показывает на вторую черточку слоговой схемы и спрашивает: «Что второе?» Дети должны назвать второй слог. В дальнейшем дети сами придумывают слова, определяют их слоговые схемы, расчленяют слова на слоги и определяют положение слогов в слове по схеме.

Выделение ударного слога. Как известно, выделение ударного слога в слове затрудняет многих нормально развивающихся детей. У детей моторных алаликов этот навык воспитывается с особым трудом. Для воспитания у них этого навыка могут быть использованы следующие приемы: дети записывают на доске слоговую схему названного педагогом слова. Педагог повторяет это слово, скандируя его, ударный слог произносит утрированно сильно. Произнося слово, педагог отбивает хлопками слоговой ритм. Безударным слогам соответствуют слабые хлопки, ударному — сильный. Детям дается такая инструкция: «Слушайте и запомните, когда я ударю сильно». Дети должны определить по слоговой схеме место ударного слога. В дальнейшем педагог произносит слова, не отбивая слогового ритма, но скандирует их и утри-

рованно отчетливо выделяет ударенный слог. После этого он переходит к такому произношению, когда слово произносится слитно, на фоне его выделяется ударный слог. Дети определяют хлопками слоговой ритм произнесенных педагогом слов, выделяют ударенные слоги особенно сильными хлопками и определяют место их по схеме.

В результате описанных упражнений воспитывается навык самостоятельного выделения ударенного слога. Дети произносят слова, соответствующие показанным картинкам, отбивают их слоговой ритм, выделяют ударенный слог и определяют место его по схеме.

Эксперимент показал, что описанная программа подготовительного обучения с детьми-анартриками может быть проработана скорее, чем с моторными алаликами; особенно долго приходится готовить к обучению грамоте детей, страдающих моторной алалией с ведущим нарушением фонематического анализа.

Когда программа подготовительного обучения закончена, нужно переходить к прохождению букваря. Опыт показал, что после подготовительного обучения моторные алалики и анартрики усваивают грамоту без особых затруднений. Однако темпы прохождения ими букваря вначале должны быть значительно замедлены по сравнению с массовой школой. Особенно медленно прорабатывается букварь в классе для детей с рано приобретенной анартрией.

Таким образом, обнаруживается следующее различие в обучении грамоте анартриков и моторных алаликов: детей-анартриков к обучению грамоте можно подготовить скорее, чем моторных алаликов, в то же время букварь должен прорабатываться с ними медленнее, чем с моторными алаликами. Кроме указанной, должен быть учтен ряд других особенностей работы над букварем в классах для анартриков и моторных алаликов: порядок прохождения звуко-букв отличается от порядка воспитания обобщений, соответствующих фонемам, выделяемым на фоне слов в добукварный период. Это объясняется следующими особенностями построения работы на одном и другом этапах обучения грамоте. В добукварный период учитываются только звуковые качества выделяемых на фоне слов фонем. Фонематический состав слова в целом не учитывается. В букварный период учитываются не только акустические, но и произносительные качества фонем, учитываются также оптические особенности соответствующих фонемам букв и фонематический состав слов в целом.

Таким образом, порядок прохождения звуко-букв в классах для моторных алаликов и анартриков определяется следующими общими принципами: учитывается, какие фонемы

являются более выгодными для выделения на фоне слов и для вычленения из слова, какие слуховые и произносительные дифференцировки воспитываются у этих детей легче, какие труднее. При определении последовательности прохождения согласных звуко-букв учитывается также и то, как часто и в каких словах встречается та или другая звуко-буква, т. е. учитывается возможность работы по закреплению навыка чтения с выделенной звуко-буквой.

Программа прохождения букваря моторными алаликами и анартриками должна быть тесно увязана с программой логопедической работы. Каждый урок по выделению новой звуко-буквы должен быть предварительно подготовлен на уроках коррекции речи. Вначале отрабатываются слуховые, а затем и произносительные дифференцировки, отличающие вновь выделяемую фонему от всех выделенных ранее. Особое внимание обращается на воспитание слуховых дифференцировок. В некоторых случаях при прохождении букваря приходится мириться с недостаточно четкой произносительной дифференцировкой прорабатываемых звуко-букв, нечеткой слуховой дифференциации их допускать нельзя.

Из сказанного видно, что для моторных алаликов и анартриков должен быть предусмотрен особый букварь, отличный от букваря массовой школы. Кроме того, наше исследование показало, что порядок прохождения звуко-букв моторными алаликами и анартриками также должен быть дифференцирован. Последнее обусловлено тем, что при этих формах недоразвития речи должна по-разному строиться работа над воспитанием произношения. При моторной алалии с ведущим нарушением фонематического анализа в букварный период должно быть воспитано правильное произношение и четкие произносительные и слуховые дифференцировки прорабатываемых фонем.

У детей анартриков (дизартриков) при прохождении букваря должны быть воспитаны четкие слуховые дифференцировки выделяемых фонем, произносительные дифференцировки некоторых из них остаются неточными, произношение остается грубо дефектным. При обучении грамоте детей-анартриков должны быть учтены особые трудности, возникающие при обучении их произношению, и особые закономерности методики планирования этой работы.

У детей, страдающих моторной апрактической алалией, в букварный период должны быть воспитаны четкие слуховые дифференцировки выделяемых фонем. Воспитание же четких произносительных дифференцировок их у некоторых детей этой группы может быть очень затруднено. У таких детей должны быть воспитаны не только слуховые, но и зрительные дифференцировки прорабатываемых фонем. Произноситель-

ные дифференцировки воспитываются по мере закрепления у них навыков намеренного произношения.

Исследование показало, что при апрактической алалии обучение грамоте, т. е. воспитание высших форм фонематического анализа и синтеза, может быть начато до того, как будет окончательно закреплено намеренное произношение, что процесс формирования четких намеренных произносительных дифференцировок ускоряется в процессе формирования высших форм фонематического анализа и синтеза.

Литература

- Гвоздев А. Н., Усвоение ребенком родного языка. Сб. «Детская речь», М., 1927.
- Гвоздев А. Н., Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. Изд. АПН РСФСР, 1947.
- Левина Р. Е., Недостатки чтения и письма у детей. М., 1940.
- Левина Р. Е., Психологическое изучение неуспеваемости «младших школьников». Журнал «Вопросы психологии». Изд. АПН, 1958, в. 4.
- Люблинская А. А., Очерки психического развития ребенка (ранний и дошкольный возраст). Изд. АПН РСФСР, Ленинградский институт педагогики, Институт им. А. И. Герцена, 1959.
- Орфинская В. К., О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. Сб. «Психология речи». Труды ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1946, т. 3.
- Орфинская В. К., Развитие фонологических представлений у детей. Дисс., 1946.
- Швачкин Д. К., Фонематическое развитие детской речи. Канд. диссертация, М., 1941.
- Швачкин Д. К., Развитие речи младшего дошкольника. Ж. «Дошкольное воспитание», 1947, № 5.
- Швачкин Д. К., Развитие фонетического восприятия речи в раннем возрасте. Известия АПН РСФСР, 1948, в. 13.

На
педиче
ными
Ра
имени
ской
Психо
Пр
дики
класс
принц
дораз
Из
афазии
класс
чев, 19
формь
этого
между
цией
Бол
формь
Орфин
всем

Л. А. ДАНИЛОВА

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ РАЗНЫХ ФОРМАХ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ И АФАЗИИ

Настоящая статья представляет обобщение опыта логопедической работы с 26 моторными алаликами и 19 моторными афатиками.

Работа с афатиками проводилась на базе Института имени В. М. Бехтерева, с алаликами — на базе 2-й городской школы для детей с тяжелыми расстройствами речи и Психо-неврологического санатория № 6.

При определении формы речевого расстройства и методики его преодоления мы опирались на лингвистическую классификацию В. К. Орфинской, в основу которой положен принцип дифференциации по характеру нарушения или недоразвития языковых систем.

Из сопоставления лингвистической классификации форм афазии В. К. Орфинской с клиническими (топическими) классификациями (Клейст, 1934; А. Р. Лурия, 1947; Р. А. Ткачев, 1961 и др.) видно, что выделенные В. К. Орфинской формы афазии соответствуют клиническим формам. Из этого следует, что существует закономерное соотношение между формами нарушения языковых систем и локализацией очага поражения.

Большинство исследователей алалии выделяют всего две формы ее — моторную и сенсорную. В классификации В. К. Орфинской описаны формы алалии, соответствующие почти всем указанным в ней формам афазии.

Значение лингвистической классификации В. К. Орфинской в том, что она помогает при определении методики работы по преодолению различных форм афазии и алалии. Так, автором ее была разработана дифференцированная методика педагогической работы с афатиками и алаликами, определяемая формами нарушения или недоразвития языковых систем.

Наряду с требованием применения дифференцированной методики логопедической работы с афатиками и алаликами, В. К. Орфинской были указаны и некоторые общие принципы построения этой работы в целом. В частности, В. К. Орфинская рекомендует при работе над восстановлением речи у афатиков широко использовать принцип восстановления функций путем растормаживания сохранных их компонентов.

При работе над восстановлением речи у афатиков должен широко применяться принцип растормаживания, он практически был нами реализован следующим образом: во время занятий с афатиками мы старались использовать возможно больше различных упражнений одного и того же типа, не задерживаясь долго на повторении одних и тех же образцов. Например, занимаясь сопоставлением слов по выделенной фонеме, мы упражняли больных в сопоставлении различных слов по различным выделенным на фоне их согласным: 1) ррроза, рррама, шшшашка, рррот, пушшшка, шшшшуба; 2) перрро, шшшашка, рррак, рррука, кошшшка, мышшшка; 3) рррак, мммамма, мммышка, паррр, корррка, ламммппа и т. д. Мы наблюдали, что таким путем оживляются речевые стереотипы, в результате чего навык восстанавливается в обобщенном виде, т. е. восстанавливается возможность применения навыка не только в пределах тех образцов, которые использовались во время упражнений, но и на других подобных, которые во время упражнений не использовались.

Дети-алалики никогда не имели нормально развернутой речи. Поэтому мы применяли систематические упражнения, необходимые для формирования у алаликов языковых стереотипов, с одной стороны, и навыков речевой практики, с другой.

Все выделенные В. К. Орфинской формы афазии и алалии разделены ею на три группы. Первую составляют формы моторной и сенсорной афазии и алалии с первичным недоразвитием или нарушением языковых систем. По определению автора, эти формы неполноценности языковых систем проявляются главным образом в недостаточности текущего звукового анализа и синтеза и бывают связаны с избира-

тельным нарушением нормальной деятельности или речедвигательного или речеслухового анализатора.

Изучение особенностей проявления речевого расстройства у наших испытуемых показало, что все они страдали формами моторной афазии и алалии первой группы. При определении формы речевого расстройства мы руководствовались следующим: В. К. Орфинской было установлено, что в числе многочисленных проявлений афазии и алалии выделяется одно ведущее, которым определяются все остальные и без преодоления которого невозможна компенсация. Согласно разработанной ею лингвистической классификации, дифференциация форм афазии и алалии внутри групп определяется ведущим расстройством. Так, В. К. Орфинской были выделены три формы моторной афазии первой группы: 1) с ведущим нарушением характера артикуляторной апраксии, 2) с ведущим нарушением фонематического и 3) с ведущим нарушением морфологического анализа.

Изучение особенностей проявления речевого расстройства у девятнадцати исследованных нами больных моторной афазией показало, что у них наблюдались такие формы моторной афазии, которые соответствовали выделенным В. К. Орфинской формам моторной афазии первой группы. Так, у 4 из наших испытуемых наблюдалась форма моторной афазии с ведущим расстройством характера артикуляторной апраксии (мы называем ее апрактической афазией), у 2 — моторная афазия с ведущим нарушением морфологического анализа, у 13 — моторная афазия с ведущим нарушением фонематического анализа.

В соответствии с тремя формами моторной афазии первой группы В. К. Орфинской были выделены две формы моторной алалии первой группы: 1) моторная алалия с ведущим нарушением характера артикуляторной апраксии и 2) моторная алалия с ведущим нарушением фонематического анализа. Форма моторной алалии, соответствующая форме моторной афазии с ведущим нарушением морфологического анализа, В. К. Орфинской обнаружена не была. Нам совместно с логопедом И. Я. Султаненко удалось обнаружить 2 детей, страдающих такой формой моторной алалии, клиническая картина которой дает право сопоставлять ее с моторной афазией первой группы с ведущим нарушением морфологического анализа. Описание этой формы моторной алалии приведено ниже.

В процессе нашего исследования было выявлено, что при апрактической моторной афазии и алалии характерным является невозможность намеренных артикуляторных движений; основным содержанием логопедической работы должно быть восстановление при афазии и воспитание при

алалии зрительных представлений об артикуляторных движениях.

При апрактической афазии в качестве обобщающего контрольного сигнала мы применили прием дактильного обозначения произносимых педагогом звуков, т. е., используя дополнительно пальцевый анализатор, воспитывали у больных навык обозначения особыми знаками зрительных представлений, соответствующих выделенным в языке типовым артикуляциям. Казалось бы, что в качестве обобщающих зрительных сигналов могут быть использованы не дактильные знаки, а буквы. Однако буквы, как известно, в процессе обучения грамоте используются в качестве графических обозначений слухопроизносительных обобщений фонем. Этим объясняется следующее сделанное нами наблюдение: показ буквы вызывает у больного попытку назвать соответствующую этой букве фонему, т. е. вызывает попытку намеренного произношения. Намеренное произношение при моторной афазии грубо нарушено, поэтому использование букв для оживления зрительных обобщенных представлений, соответствующих типовым артикуляциям, тормозит восстановление этих представлений. Дактильные обозначения не вызывают попыток намеренного произношения, так как они для больных афазией являются непривычными. Поэтому мы считали, что при воспитании нужных нам зрительных представлений с типичной артикуляцией может быть показано использование непривычных для больных афазией дактильных обозначений.

При воспитании зрительных представлений артикуляторных движений у детей, страдающих апрактической алалией, мы использовали модели артикуляторных установок, соответствующих звукам русской речи (артикуляторные муляжи).

В результате нашего исследования было выяснено, что в начале работы над восстановлением или воспитанием намеренного произношения у больных, страдающих апрактической моторной афазией или алалией, не показаны артикуляторные упражнения перед зеркалом. Эти упражнения полезно использовать на более поздних этапах преодоления апрактической афазии и алалии для закрепления и уточнения восстановленного уже намеренного произношения. Описанный экспериментальный факт мы объясняем следующим образом: артикуляторные упражнения перед зеркалом — это упражнения в намеренных движениях, которые при апрактической афазии и алалии особенно тяжело нарушены, а потому с наибольшим трудом восстанавливаются.

Ниже приводится описание системы работы по восстановлению речи при апрактической афазии и по воспитанию

речи при апрактической алалии намеренного произношения и речи.

Больной Ч., 29 лет, правша, в прошлом рабочий, образование 6 классов, находился на лечении в Институте им. Бехтерева в 1959—1960 гг. В 22-летнем возрасте Ч. перенес нарушение мозгового кровообращения, в результате чего выявился правосторонний гемипарез и афазия. Больной не произносил даже отдельных звуков, с большим напряжением произносил гласную *а*, гласная *о* уже не получалась. У больного отмечалась идеаторная апраксия и здоровой левой руке, т. е. он не мог показать символических движений («зажечь и погасить спичку», «размешать сахар в чашке» и т. д.), хотя действие с реальными предметами больной выполнял правильно. Из всех видов письма у больного было сохранено только списывание, письмо под диктовку и самостоятельное письмо отсутствовали полностью.

Мы приступили к восстановлению как письменной, так и устной речи. Сначала начала восстанавливаться письменная речь, а затем устная. Занятия начались с упражнений в фонематическом анализе слов; этот навык восстановился очень быстро. При работе над восстановлением произносительной речи была использована дактилология: больной учился передавать дактильными знаками произносимые педагогом фонемы и слоги. В результате этого больной начал самостоятельно, без требования, повторять за педагогом фонемы и слоги. В дальнейшем при воспитании зрительных представлений артикуляторных движений была использована следующая методика: была сделана объемная модель речевого аппарата, по которой больной изучал артикуляторные установки, соответствующие произношению различных звуков. Таким путем у больного было восстановлено произношение не только отдельных звуков, но даже слов. В дальнейшем больной стал составлять произнесенные им слова из разрезной азбуки. Вначале у больного стала восстанавливаться намеренная речь, ситуативная же речь восстанавливалась медленнее и с гораздо большим трудом.

Через три месяца после начала логопедических занятий больной по слогам читал букварь, с параграфами писал под диктовку. У больного восстановилось повторение, но самостоятельное название оставалось затрудненным и развнутой спонтанной речи не было.

После 3-месячного перерыва логопедические занятия возобновились. В ходе занятий у больного восстановилось письмо под диктовку и начало восстанавливаться самостоятельное письмо, появилась спонтанная речь. На этой стадии выявился аграмматизм, и в дальнейшем работа шла по ликвидации аграмматизма, а также по воспитанию навыков самостоятельного письма и речи.

Больная Г., 8 лет, наблюдалась нами в 1960 г. в Психоневрологическом санатории № 6, где находилась по поводу врожденного спастического гемипареза. У больной наблюдалась апрактическая форма

моторной алалии, невозможность намеренных артикуляторных движений при сравнительно хорошем фонематическом и морфологическом анализе. Больная могла произнести только один звук — нечто среднее между о и а, грамоте никогда не обучалась, умственное развитие было в пределах нормы, на вопросы реагировала адекватно, неречевые задания по определению умственных способностей для детей ее возраста выполняла правильно.

Приводим описание системы работы над воспитанием намеренного произношения и речи больной.

Вначале с ней пробовали заниматься перед зеркалом, но это не дало результатов. Тогда на модели речевого аппарата ей были показаны артикуляции звуков. После этого у больной удалось вызвать появление ряда звуков. Параллельно с этим проводилось обучение грамоте, которое началось с воспитания навыков глобального чтения. Поставленные звуки коррегировались упражнениями перед зеркалом. Через некоторое время девочка начала произносить отдельные слова: Наташа, дай, Катя, кукла и др., а также простые предложения типа: «Дай куклу». К этому времени она свободно владела навыком глобального чтения.

В результате логопедической работы были выработаны следующие дифференцированные методики для афатиков и алаликов с апрактической формой моторной афазии и алалии.

Для афатиков:

1. Упражнения в фонематическом и морфологическом анализе.
2. Воспитание зрительных представлений об артикуляторных движениях с помощью модели речевого аппарата и дактилологии.
3. Письмо под диктовку.
4. Речь сопряженная.
5. Речь по повторению.
6. Намеренная самостоятельная речь.
7. Самостоятельное письмо.
8. Самостоятельная ситуативная речь.

Для алаликов:

1. Упражнения в фонематическом и морфологическом анализе.
2. Воспитание зрительных представлений об артикуляторных движениях с помощью модели речевого аппарата.
3. Связь графемы с фонемой.
4. Сопряженное произношение отдельных звуков, слогов и односложных слов.
5. Повторение отдельных звуков, слогов и односложных слов.

6. Намеренное произнесение отдельных слов и коротких простых предложений.

В классификации В. К. Орфинской подробно описана форма моторной афазии с ведущим нарушением морфологического анализа. Правильность этого описания подтверждается и нашими наблюдениями. Так, у наших испытуемых, страдавших моторной афазией с ведущим нарушением морфологического анализа, наблюдались следующие особенности речевого расстройства: экспрессивная речь у них была относительно легкая, затруднений в приступе к слову не отмечалось, наблюдались резко выраженный аграмматизм и грубейшие затруднения при словообразовании и изменении слов по аналогии. Для больных были характерны персеверации окончаниями и суффиксами.

В результате нашего исследования было обнаружено, что при моторной афазии с ведущим нарушением морфологического анализа больные производят впечатление людей с несколько ослабленными и инертными психическими процессами. Ниже приведено описание логопедической работы с больными этой формой моторной афазии.

Больная П., 53 лет, правша, образование 5 классов, в прошлом домохозяйка, поступила в 1959 г. в Институт им. Бехтерева вскоре после перенесенного инсульта. Наблюдалось следующее: в экспрессивной речи был ярко выраженный аграмматизм. Речь быстрая, грамматически плохо оформленная («В двадцать двух лет было... я... я маленькая была, еще в Ленинграде потому что все...»). Затруднения в приступе к слову не отмечались. При повторении один слог повторяла хорошо, два слога повторить не могла, ряд из трех слов не удерживала. В назывании наблюдались персеверации морфемами, например, «мальчик — мальник». Чтение печатного текста было возможно по слогам. Задание «закройте глаза» больная прочесть про себя не смогла. Даже прочитав текст вслух, не сразу осмыслила задание. Правильно писала только знакомые слова: фамилию, имя, отчество и т. д. Флективные отношения больная не понимала совершенно. Предложные отношения даже с совершенно простыми предлогами *в, на, под* больная понимала с трудом.

Таким образом, у больной отмечалась моторная афазия, при которой на первый план выступает нарушение морфологического анализа (непонимание флективных отношений, предлогов, затруднения в формировании отдельных слов, сопровождающиеся морфемными парафазиями). Следовательно, вся морфологическая система у больной была нарушена, но особенно грубо было нарушено словообразование.

Все занятия с больной были направлены на восстановление морфологического анализа, особенно тяжело нарушенного при данной форме моторной афазии. Методика восстановительной работы с этой больной, как и с другими больными, у которых отмечалась эта форма моторной афазии, строилась следующим образом.

1. С больной занимались словообразованием (лес, лесной, лесничий и т. д.). Образовывали новые слова при помощи уменьшительных, увеличительных и ласкательных суффиксов: дом — домик — домище; кот — котик — котище.

2. Ставили слово в нужном падеже: мальчик читал книгу. Слово «книгу» надо было составить самому больному.

3. Работали над грамматической схемой.

4. Пересказывание по рисункам:

а) рисунок к абзацу,

б) рисунки к плану рассказа.

5. Составление рассказа сначала по доступному тексту (как ваша фамилия, имя, отчество, сколько вам лет, где вы родились, где живете, что делаете?).

6. Спонтанная речь монологическая и диалогическая.

При выписке вышеописанная больная читала и пересказывала текст с листа, спонтанная речь возобновилась полностью, но была несколько замедлена. Письмо под диктовку было замедлено, диктовать приходилось по словам, диктовка предложениями не удавалась.

Мы совместно с логопедом Султаненко наблюдали детей, страдающих моторной алалией.

Этих детей, Любу П. (9 лет) и Олега О. (11 лет), мы наблюдали в 1961 году в Психоневрологическом санатории № 6. На первый взгляд заторможенное поведение обоих детей, замедленные реакции производили впечатление умственной отсталости. Но при подробном обследовании было выяснено, что дети хорошо понимают заданные им вопросы и правильно разрешают соответствующие их возрасту интеллектуальные задания. Приводим описание этих детей.

Речь детей не была развернутой, состояла из отдельных простых предложений, наблюдался грубый аграмматизм: несогласование единственного и множественного числа, неправильное употребление падежных форм, невозможность образовать слово по аналогии, персеверации морфемами. При исследовании динамического праксиса в пробах «кулак — кольцо»; «кулак — ребро — ладонь» были обнаружены резко выраженные двигательные персеверации. Занятия с детьми начались с активизации психических процессов, упражнениями осязания, восприятия цвета и формы, внимания, памяти, пространственных и временных представлений. Лишь после того как удалось ликвидировать описанные нарушения, приступили к работе над речевым дефектом. Подробно опишем клиническую картину и ход занятий с больными.

Больной О., 11 лет, в школе не обучался, поступил с врожденным парализмом нижних конечностей. На вопросы реагировал адекватно, в группе вел себя согласно установленным нормам поведения, по возможности самообслуживался. Речь была краткой, неразвернутой, в ней

отмечался грубый аграмматизм: несогласование в роде (яблоко упала), числе (дети бежит), падеже (мальчик читает книга).

Мальчик не мог образовать слово по аналогии, ему давали образец: «чашка — чашечка», но от слова «ложка» он не мог образовать слово «ложечка». Были резко выражены персеверации морфемами: «мальчик — мальник». Предложные отношения улавливал в основном верно как при действиях с реальными предметами, так и по схеме. Флексивные отношения типа: «покажи карандаш ключом» не понимал совершенно.

Логопедические занятия мы начали с речевых упражнений, но результатов не получили, поэтому мы переключились на работу по активизации психических процессов. С ребенком проводили упражнения на правильное восприятие формы, цвета, количества, одновременно упражняли зрительную память, память на пространственные представления и логическую память. Больной должен был уловить последовательность событий в различных сериях картинок. Особенное внимание уделялось воспитанию навыков переключения, невыраженных и выраженных в экспрессивной речи. В результате этих занятий у мальчика выработалось устойчивое внимание, он стал более активным и инициативным в своих действиях.

После этого мы стали проводить работу над преодолением речевого дефекта. Мальчику предлагалось образовать слово по аналогии, изменить его. Наряду с этим воспитывались навыки активного осмысления грамматических признаков. Ребенку предлагался набор картинок следующего типа: на одной картинке бабушка вяжет чулок, на другой — бабушка, на третьей — чулок, затем вяжущие руки. Ребенок должен был подобрать картинки в ответ на вопросы: кто что делает и т. д. У нас была целая серия таких рисунков. Ребенку предлагалось составить рассказ по картинке, о проведенном дне, по вопросам и т. д.

В результате работы речевые дефекты были в своих грубых проявлениях почти полностью ликвидированы, речь стала более развернутой, грамматически верно оформленной с изредка встречающимся неправильным согласованием.

На основании проведенной работы мы можем рекомендовать следующую систему по преодолению моторной алалии с ведущим расстройством морфологического анализа.

1. Работа по активизации психических процессов.
2. Упражнения в словообразовании.
3. Работа над грамматической схемой.
4. Пересказ по рисункам.
5. Самостоятельный пересказ.
6. Составление рассказа по картинке.

Сопоставление приведенных описаний проявлений моторной афазии и алалии с ведущим нарушением морфологиче-

ского анализа, а также сопоставление применявшихся нами систем педагогической работы по преодолению этих форм афазии и алалии показывают, что выделенная нами форма моторной алалии действительно аналогична моторной афазии с ведущим нарушением морфологического анализа.

В. К. Орфинской подробно описана клиническая картина и логопедическая работа с афатиками и алаликами, страдающими третьей формой моторной алалии и афазии с ведущим нарушением фонематического анализа. Полученные ею результаты изучения этой формы у афатиков и алаликов подтвердились и нашими исследованиями: и у наших испытуемых, страдавших моторной афазией и алалией с ведущим нарушением фонематического анализа, наблюдалось резкое затруднение всех видов фонематического анализа — небольшие нарушения артикуляторного праксиса и нарушения морфологического анализа высшего порядка, неразличение сложных предлогов, неразличение видов глагола и другие нарушения.

Следующие симптомы давали нам право отнести к этой группе и больных М. и С., о которых мы будем говорить ниже. У больных отмечалось грубейшее нарушение фонематического анализа. Они не могли различить две фонемы *р* и *с* даже при подчеркнутом выделении их на фоне слов: сова, рама. У этих больных был грубо нарушен оральный праксис, затруднен приступ к слову, больные не могли писать ни под диктовку, ни самостоятельно. У обоих больных вначале отсутствовала экспрессивная речь.

Мы приводим описания этих больных.

Больной М., 48 лет; правша, образование 5 классов, в прошлом рабочий, находился на лечении по поводу нарушения мозгового кровообращения по типу тромбоза. Спонтанная речь отсутствовала полностью. Больной произносил только один эмбол «месь-месь». Повторение отсутствовало, больной не мог повторить не только слоги, слова, но и гласные звуки. Письмо самостоятельное и под диктовку отсутствовало, сохранено было списывание. Чтение у больного отсутствовало как глобальное, так и аналитическое. Больной не мог разложить правильно подписи под картинками. Оральный праксис был нарушен грубейшим образом, пространственные представления не были нарушены, фонематический анализ был нарушен во всех его проявлениях.

Логопедические занятия с больным М. проводились по следующей системе. В начале каждого занятия давались упражнения в фонематическом анализе. Больной должен был разложить карточки со словами на две группы: в одну группу шли слова с фонемой *с*, в другую — *р*. Задача это постепенно с каждым занятием усложнялось количественно, а затем и качественно; так постепенно вводились новые формы. С самого начала на занятиях занимались воспитанием глобального чтения, т. е. узнаванием слова как

целого. Сначала больной должен был разложить под картинками правильно подписи: лебедь, доктор, кошка, собака, машина, ласточка и т. д., причем упражнения все время шли на разных примерах, количество слов увеличивалось постепенно. Затем были составлены простые нераспространенные предложения: лебедь плавает, доктор лечит, кошка сидит и т. д. После того как больной сумел разложить все эти подписи, ему было предложено составить рассказ по серии картинок «Пионеры спасли поезд» и правильно подложить подписи к каждой картинке. Каждая подпись представляла распространенное предложение типа: «Машинист поблагодарил ребят за спасение поезда».

После нескольких упражнений на различных сериях картинок мы перешли к чтению букваря. Морфологический анализ был нарушен не грубо. Больной должен был из разрезной азбуки составить предложения: Витя удил рыб(у); окончание *у* в слове «рыбу» больной должен был подобрать и поставить. Больному давалась картинка, на которой был нарисован стол и под ним подпись «стол», рядом картинка с маленьким столиком, больной должен был самостоятельно составить слово «столик». На каждом занятии больной упражнялся в артикуляторных движениях и чтении букваря вслух.

В результате упражнений в фонематическом и морфологическом анализе, а также благодаря чтению вслух у больного появилась речь. Речь эта была телеграфного стиля, но без напряжения, без особого затруднения к приступу слова.

Занятия с больным продолжались полтора месяца. К моменту выписки речь больного представляла следующее: экспрессивная речь больного была бедна, в спонтанной речи встречались литеральные парафазии типа: карандаш — кассандаш. Больной начинал произносить слово и не договаривал его до конца: Здрав... приходи... Иногда при эмоциональном возбуждении больной мог говорить целые фразы: «где же ты была так долго, я ж тебя ждал, ждал».

В речи наблюдалось преобладание номинативных конструкций, глагольных форм было значительно меньше (домой, дома, хорошо, гулять много). Больной в основном пользовался нераспространенными предложениями (дома читать, писать, заниматься буду). Понять речь больного было можно, несмотря на указанные особенности: недоговаривание слова до конца, смазанность при произношении, литеральные парафазии фонемами, обилие номинативных конструкций.

Письмо под диктовку стало возможным, фонематический анализ восстановился. Морфологическим анализом занимались сравнительно мало, и хотя он был нарушен не грубо,

но при выписке он был в стадии восстановления. Чтение у больного восстановилось вначале глобальное, а затем и аналитическое. Чтение было с вербальными и литеральными парафазиями.

Таким образом, на примере больного М. видно, что методика логопедической работы с больными, страдающими моторной афазией при ведущем нарушении фонематического анализа, проходила следующие этапы:

1. Воспитание глобального чтения.
2. Воспитание фонематического анализа.
3. Письмо под диктовку.
4. Аналитическое чтение и письмо.
5. Работа по воспитанию морфологического анализа.
6. Самостоятельная речь.
7. Самостоятельная речь ситуативная.

Таня С., 8 лет, страдает моторной алалией с ведущим нарушением фонематического анализа.

Спонтанной речи не было, девочка произносила отдельные гласные, повторение было невозможно. Наблюдалась слабо выраженная апраксия артикуляторного аппарата. Грубейшим образом был нарушен фонематический анализ: девочке не удавалось сопоставление слов по двум резко различным фонемам даже при подчеркнутом произношении их на фоне слова.

Для лечения больной С., страдающей моторной алалией с ведущим нарушением фонематического анализа, и других детей-алаликов с этой же формой моторной алалии была разработана следующая методика логопедических занятий:

1. Работа над понятиями формы, цвета и над пространственными и временными понятиями.
2. Воспитание фонематического анализа.
3. Связь фонемы с графемой.
4. Упражнения в морфологическом анализе.
5. Сопряженная речь.
6. Отраженная речь.
7. Самостоятельная речь по требованию.
8. Самостоятельная ненамеренная речь.

Во всех наблюдаемых нами случаях моторной афазии и алалии как при нарушении намеренных артикуляторных движений, так и при ведущем нарушении фонематического и морфологического анализа, как было указано выше на примерах, вначале воспитывается у алаликов и восстанавливается у афатиков намеренная речь, т. е. спонтанно возникающая речь в условиях той (или другой бытовой ситуации). Как видно из приведенного материала, хорошие результаты возможны при всех формах моторной афазии и алалии.

ВЫВОДЫ

1. В этой работе нам удалось подтвердить принципы логопедической работы при различных формах моторной алалии и афазии, предложенные В. К. Орфинской.

2. При апрактической форме моторной алалии и афазии основным содержанием логопедической работы должно быть восстановление при афазии и воспитание при алалии зрительных представлений артикуляторных движений при помощи обобщающих зрительных сигналов.

3. Существует моторная алалия с ведущим нарушением морфологического анализа. Эта форма моторной алалии в целом соответствует описанию моторной афазии с ведущим нарушением морфологического анализа, данному В. К. Орфинской.

Р

гаж
ле
лю
бы

хи
де
кл
сл
сти
дл
но

ап
дл
ра

ва
ди
ре
ир
но

да
за
ан

ле

М. А. ПАНКРАТОВ

РОЛЬ КИНЕСТЕЗИИ В НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В своей замечательной книге «Рефлексы головного мозга» И. М. Сеченов впервые в науке высказал идею о рефлекторной природе психических явлений. Он считал, что любое психическое переживание, как бы сложно оно ни было, всегда заканчивается мышечным сокращением.

Материалистические идеи И. М. Сеченова о природе психической деятельности нашли экспериментальное подтверждение в работах И. П. Павлова. Павлов открыл новый класс явлений в работе мозга, именно условный рефлекс, послуживший созданию учения о высшей нервной деятельности. Условный рефлекс дал в руки физиологу средство для исследования интимнейших нервных механизмов головного мозга, в частности, выяснения и роли кинестезии.

Изучение физиологического механизма центрального аппарата, регулирующего мышечную деятельность, важно для понимания расстройств речи, таких, как заикание, и разработки способов устранения дефектов речи.

Из истории учения высшей нервной деятельности, создававшейся на основе материала, полученного слюнной методикой, были выяснены такие основные свойства условного рефлекса, как явление генерализации и специализации, иррадиации и концентрации нервных процессов и их взаимной индукции.

Согласно господствующему в настоящее время взгляду, давно сложившемуся о высшей нервной деятельности, указанные основные свойства развиваются и протекают в том анализаторе, куда адресуется условный раздражитель.

При действии, например, звуковых раздражителей, полем, в котором разворачиваются указанные события, будет

слуховой анализатор, при действии световых сигналов — зрительный анализатор и т. д.

Изучение условного рефлекса показало далее, что физиологическим механизмом, благодаря которому происходит образование условного рефлекса, является временная связь. Временная связь — это путь, по которому протекает возбуждение от коркового пункта какого-либо анализатора к пункту представительства безусловного рефлекса в коре. Благодаря временной связи происходит замыкание в действии двух корковых пунктов. Любой условный раздражитель, используя временную связь, будет вызывать соответствующую реакцию. В пищевых условных рефлексах такой реакцией будет отделение слюны; в защитных рефлексах — дергивание лапы.

Условный рефлекс и временная связь являются строго специфическими, ибо ответная реакция всегда соответствует условному рефлексу.

Вот те главные вопросы, обозначенные в физиологии как законы высшей нервной деятельности, которые были установлены секреторной методикой.

Мозговая деятельность выражается внешне в виде двух основных показателей — секреторном и двигательном. И. М. Сеченов и И. П. Павлов с достаточным основанием считали главным показателем нервной деятельности двигательный.

Исходя из этого, можно изучать высшую нервную деятельность через двигательные условные рефлексы, которые имеют уже то преимущество, что они являются главнейшими в нервной деятельности.

Помимо этого, второе преимущество изучения их состоит в том, что двигательная область с давних времен топографически хорошо изучена. Мы знаем определенные пункты в коре больших полушарий, раздражение которых электрическим током вызывает сокращение мышц соответствующих частей тела — лица, руки, ноги и т. д. Это важное преимущество в изучении двигательных рефлексов позволяет более глубоко проникать в проблему локализации развертывающихся нервных процессов.

Занимаясь в течение последних десяти лет систематическим исследованием двигательных условных рефлексов, нами накоплен достаточно большой экспериментальный материал, который позволяет осветить особо важное значение кинестезии в нервной деятельности. Этот материал был представлен в ряде диссертаций (А. А. Айрапетян, Б. О. Безносиков, Р. Г. Зевальд, И. В. Кокошкин, А. А. Полтинникова, П. М. Погорелова, Н. Б. Прокопович, Н. А. Шевелев), статей сотрудников (Г. И. Буховец, Г. Н. Кузьменко, А. М. Никитина и мои), студенческих дипломных и курсовых ра-

ботах, а также выступлениями в Физиологическом обществе, Павловских совещаниях по физиологическим проблемам и на последних двух всесоюзных съездах физиологов. Рядом статей наш материал освещен в журнале Высшей нервной деятельности, в трудах Института возрастной физиологии Академии педагогических наук, Института физиологии Грузинской академии наук и в Ученых записках ЛГПИ имени А. И. Герцена. Поэтому здесь будет представлен обобщенный материал по вопросу о роли кинестезии в нервной деятельности, с рассмотрением проявления законов иррадиации возбуждения и торможения, положительной индукции и свойств временной связи.

Предварительно несколько слов о методической стороне проведения экспериментов.

Мы производили выработку двигательного пищевого рефлекса и прослеживали его угасание по двигательной реакции и отделению слюны. А ведь это и есть физиологическая основа главной проблемы педагогики образования навыков, умений и их задержки в нужный момент.

У животного (брались преимущественно собаки) раздельно вырабатывались условные рефлексы ■ виде движения нажима передней и задней лапами, хватание зубами за предмет, голосовой рефлекс (лай) и некоторые другие. Каждый из рефлексов вызывался своим условным раздражителем — звуковым, кожным, световым. При этом мы старательно избегали образования динамического стереотипа. Чаще всего у одной и той же собаки вырабатывались три двигательных условных рефлекса.

Наличие нескольких двигательных условных рефлексов давало возможность хорошо прослеживать проявление основных законов высшей нервной деятельности, выступающих при угашении какого-либо одного из выработанных рефлексов. Это важное методическое условие проведения опыта позволило вскрыть чрезвычайно ценные факты, имеющие принципиальное значение в высшей нервной деятельности.

Переходя к изложению полученного нами экспериментального материала, необходимо прежде всего рассмотреть вопрос об иррадиации возбуждения, ее проявлении в двигательных рефлексах и месте, где она возникает.

Если у животного производится угашение рефлекса движения нажима передней лапой в ответ на действие метронома с частотой 120 ударов ■ минуту при наличии еще двух рефлексов — движения нажима задней лапой на звук звонка и хватание зубами за предмет на звук бульканья воды, взятых в опыт в качестве как бы «свидетелей» разворачивающихся событий, — то процесс протекает следующим образом.

Угасание двигательного условного рефлекса проходит две фазы. В первой фазе наблюдается усиление двигательной активности. Эту фазу повышенной возбудимости надо понимать как выражение реакции преодоления препятствия, возникшего перед животным (отсутствие подкрепления пищей), которая усиливается от повторного применения условного сигнала вследствие суммации процесса возбуждения в нервных центрах.

Во второй фазе происходит ослабление рефлекса, его угасание, что понимается как торможение.

Первое же применение метронома вызывает движение передней конечности, которое из-за неподкрепления пищей повторяется несколько раз, усиливается, а затем, при повторном действии метронома, появляется движение со стороны задней конечности и даже включается движение челюстей, и собака хватается зубами за кольцо, привинченное к передней стенке станка.

Факт усиления двигательной реакции и появления на один и тот же раздражитель других движений с полным основанием нужно понимать как проявление иррадиации возбуждения. Состояние повышенной возбудимости удерживается на протяжении 3—4 применений условного раздражителя.

Где же возникает эта иррадиация? Сами ответные движения показывают, что иррадиация возбуждения разворачивается в двигательном анализаторе. Возбуждение, возникнув в раздражаемом двигательном пункте передней конечности, достигает своего максимума, не удерживается здесь и, распространяясь по двигательному анализатору, захва-

тывает корковые пункты задней конечности и челюстей (рис. 1). Это наиболее правильное толкование полученного факта.

Если допустить, что иррадиация возбуждения происходит в звуковом анализаторе, тогда скорее дело ограничилось бы движением одной только раздражаемой конечности, ибо в ее корковом пункте создается очаг возбуждения, который и притягивал бы действия всех остальных внешних раздражителей.

Кроме того, распространение возбуждения всегда происходит согласно топографическому расположению центров в двигательной области, а не близости по качеству применяемых внешних раздражителей. Например, за возникшим



Рис. 1

движением челюстей появляется движение передней, а затем и задней конечности, и наоборот. Изменение качества внешних раздражителей в порядке их действия не изменяет топографической закономерности проявления движений.

Итак, первая фаза угашения двигательного рефлекса является в иррадиации возбуждения, развертывающейся в двигательном анализаторе. Проявление этого свойства в двигательном анализаторе свидетельствует о важной роли, которую он играет в нервной деятельности.

Физиологически кажется не совсем понятным, почему действие одного и того же условного раздражителя вызывает не только свойственный ему ответ, но и ответы с других двигательных пунктов коры. Не есть ли это нарушение принципа специфичности временной связи?

На этот вопрос, очевидно, можно ответить так. Специфичность временной связи в данном случае не нарушается, ибо в подобном явлении выступает новое свойство временной связи, ее динамичность, подвижность, свойство перемещения ее в другие пункты коры. Если организму предъявляется трудная задача, то он должен изыскивать пути для ее решения. Это есть физиологический компенсаторный механизм, и кора больших полушарий использует его.

Второй важный вопрос, изучаемый нами, касается места возникновения внутреннего торможения.

Нельзя ли определить его появление и точно указать, где оно возникает? На этот вопрос был получен положительный ответ.

Если мы будем повторять воздействие метронома без подкрепления пищей в вышеуказанном опыте, то через некоторое время процесс возбуждения ослабеет, и вскоре прекратится ответ на раздражители. Естественно полагать, что наступило угашение рефлекса, его торможение. Возникает вопрос, где искать торможение — в звуковом анализаторе, в пункте приложения метронома (господствующая точка зрения) или во временной связи, а, может быть, в двигательном анализаторе или пищевом центре?

Ответ на все поставленные вопросы дается в опыте чрезвычайно четкий. Следующее применение метронома вызывает положительную реакцию с двигательного пункта задней конечности, но не передней (рис. 2).

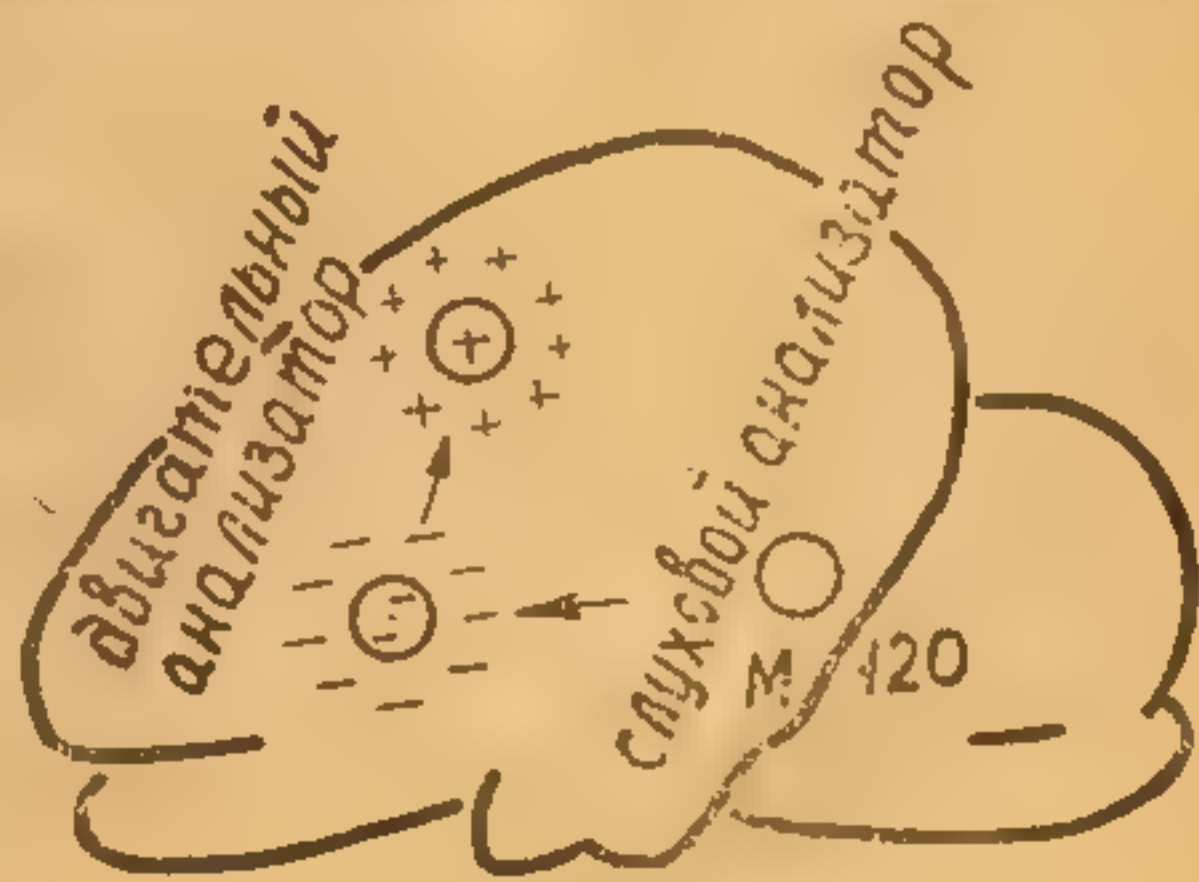


Рис. 2

Этот чрезвычайно убедительный факт свидетельствует с бесспорностью о том, что звуковой анализатор воспринимает условный раздражитель, а временная связь передает возбуждение в двигательный анализатор. В последнем двигательный пункт угашаемого рефлекса находится в состоянии торможения, не принимает сигнала, и сигнал направляется к соседнему, ближайшему пункту.

Пункт же задней конечности привлекает к себе действие сигнала только потому, что, он, благодаря влиянию положительной индукции с заторможенного центра передней конечности, приходит в состояние повышенной возбудимости.

Так как в это время продолжается выделение слюны, то можно заключить, что пищевой центр свободен от торможения.

Итак, дальнейший анализ хода угашения двигательного условного рефлекса вскрывает первичность возникновения торможения в двигательном анализаторе, точнее в самом двигательном пункте угашаемого рефлекса. А этот факт снова подчеркивает важную роль кинестезии в проявлении нервной деятельности.

Вместе с тем выступает вновь свойство временной связи, свойство передвижения с одного двигательного пункта на другой.

Один и тот же условный сигнал, метроном, когда соответствующий двигательный пункт подвергается действию торможения, начинает побуждать к деятельности соседний двигательный пункт. Только механизм здесь сводится на положительную индукцию, тогда как в первом случае дело объяснялось механизмом иррадиации возбуждения. Оба эти механизма, хотя и разные, но по своему действию оказывают одинаковое влияние на временную связь, придавая ей свойство динамичности.

Очевидно, и механизм положительной индукции следует рассматривать как один из физиологических механизмов компенсации.

В самом деле, в таких случаях, как явление парафазии, паралексии, паракинезии, когда на соответствующий раздражитель появляется ответ близкий, но все же не точно соответствующий посылаемому сигналу, можно понять как влияние механизма положительной индукции.

Дальнейший этап изучения хода угасания двигательного условного рефлекса приводит к тому, что за фазой положительной индукции наступает иррадиация торможения. По мере применения действия метронома, как указано в предыдущих двух случаях опыта, происходит углубление торможения и вслед за выключением угашаемого двигательного рефлекса выпадает рефлекс задней конечности, а за ними

и челюстей. Проба применения соответствующих раздражителей — звонка и звука бульканья — оказывается безрезультатной.

Опыты свидетельствуют, что торможение распространяется по пути, соответствующему топографии двигательной области, а не соответственно качественной близости применяемых внешних условных раздражителей.

Итак, третье свойство нервных процессов — иррадиация торможения, как показывают наши эксперименты, первично происходит также в двигательном анализаторе. Этот факт говорит уже в третий раз в пользу преимущественной роли кинестезии в нервной деятельности.

В заключение изложения фактического материала представляет интерес рассмотреть вопрос о роли кинестезии в нервной деятельности на материале слепых.

Как известно, сновидения зрячих наполнены образами преимущественно зрительного характера, что в известной мере и отражается в самом термине.

Сновидения слепых по содержанию образов можно характеризовать как преимущественно основанные на кинестетических образах.

В качестве примера приведу одно из многих сновидений студента В. М., потерявшего зрение в раннем детстве и не сохранившего никаких зрительных образов.

Сновидение № 5, 17.II.62.

Я шел вдоль забора огорода, под ногами высокая трава. Заворчала собака. Трава далее оказалась скошенной, и побежал, но собака бросилась за мной. Я испугался и проснулся.

Внешне это сновидение как будто ничем не отличается от сновидений зрячих. Но при анализе его выясняется, что у М. не содержится никаких зрительных образов в сновидении.

Шел вдоль забора (кинестезия), под ногами высокая трава (кинестезия и звук от шума травы). Заворчала собака (звуковой образ). Трава далее оказалась скошенной (кинестезия — стало более легко идти). Я побежал (кинестезия), собака бросилась за мной (звук приближающегося лая). Я испугался (эмоция страха) и проснулся (кинестезия).

Анализ показывает, что в сновидении содержится: 5 кинестетических образов, 3 звуковых и одна эмоция страха. Последняя ближе будет подходить к кинестетическому образу.

Сновидения с физиологической точки зрения рассматриваются как следы прошлых переживаний. Под влиянием нарастающего почему-либо возбуждения во время сна эти следы принимают более яркий оттенок, возникают образы.

У слепых, как видно, эти образы в преобладающем количестве связаны с двигательным анализатором.

Материал сновидений слепых подтверждает мысль о важной роли кинестезии в нервной деятельности, что нельзя не учитывать.

В недавнее время появилось сообщение М. М. Кольцовой по исследованию высшей нервной деятельности ребенка. Автор нашла, что первый условный рефлекс появляется у ребенка на кинестетический раздражитель. Так, уже на 9-й день после рождения, как только мать придает ребенку позу для кормления, он начинает чмокать губками, как при акте сосания. И здесь, как видно, выявляется важная роль двигательного анализатора.

Во всех наших экспериментах и наблюдениях выявляется особо важное значение кинестезии в проявлении нервной деятельности. Представленные факты приобретают большую важность в физиологии и особую — в сурдопедагогике.

Представленный нами экспериментальный материал имеет прежде всего теоретическое значение. Выявление главной роли в нервной деятельности двигательного анализатора заставляет в первую очередь приступить к пересмотру существующих взглядов по вопросу о локализации внутреннего торможения, что уже и намечается со стороны ряда физиологов (Э. А. Асратян, Л. Г. Воронин, П. С. Купалов, И. И. Короткин, Ф. П. Майоров и другие). В этом отношении предстоит еще большая экспериментальная и теоретическая разработка поднятой здесь проблемы.

Точно так же и к вопросу иррадиации возбуждения в последнее время привлечено особое внимание со стороны ряда физиологов (К. С. Абуладзе, П. С. Купалов, Н. В. Суханова).

Но уже исходя из представленного материала, заслуживает важного значения мысль о возможности использовать кинестетический анализатор в целях улучшения обучения и воспитания.

В качестве примера позволим себе привести следующий случай, в котором был использован двигательный анализатор для устранения заикания.

Во время курсового экзамена одна студентка предпочитала отвечать стоя. Вначале речь ее была плавной, но затем произошла задержка, и в этот момент студентка неожиданно резко топнула ногой.

Я посмотрел на ее ноги, но она со смущением просила меня не обращать внимания на эту странность. Подобное действие ногой повторилось еще несколько раз.

После экзамена студентка объяснила, что у нее заикание, с которым она успешно справляется, применяя движе-

ние ногой или рукой. На явления аналогичного характера указывал в свое время М. Е. Хватцев.

Физиологический механизм подобного рода действия можно свести, очевидно, на возникновение процесса возбуждения в двигательном анализаторе, который, распространяясь, захватывает речедвигательный анализатор и снимает существующее там торможение.

Предстоит, очевидно, разработка методик обучения, в которых главную роль должны играть кинестетические раздражители. Этот вопрос для сурдопедагогики приобретает особо важное значение.

ВЫВОДЫ

1. Возникновение иррадиации возбуждения возникает в двигательном анализаторе.

2. Угасательное торможение первично появляется в двигательном анализаторе.

3. Иррадиация внутреннего торможения происходит также в двигательном анализаторе.

4. Сновидения слепых содержат преимущественно кинестетические образы.

5. Все приведенные факты указывают на исключительно важное значение кинестезии в нервной деятельности.

6. В целях повышения активизации процесса обучения представляется важной разработка методических приемов, в которых главное значение должно быть придано участию двигательного анализатора.

Литература

- Абуладзе К. С., К вопросу о функции парных органов, Медгиз, 1961.
Айрапетян А. А., К вопросу о межцентральных отношениях в корковом отделе двигательного анализатора у собак, Дисс., рукопись, Л., 1958.
Асратян Э. А., Журнал высшей нервной деятельности, 1961, т. XI, вып. 2.
Безносиков Б. О., Роль тренировки угасательного и запаздывательного торможения в высшей нервной деятельности, Дисс., рукопись, Л., 1959.
Буховец Г. И., Ученые записки ЛГПИ имени А. И. Герцена, 1958, т. 153.
Воронин Л. Г. и Иорданис К. А., Журнал высшей нервной деятельности, 1961, т. XI, вып. 2.
Зевальд Р. Г., К вопросу о локализации угасательного торможения и о функциональных взаимоотношениях между двигательным и кожным анализаторами в коре больших полушарий собаки, Дисс., рукопись, Л., 1959.
Кокоскин И. В., Черты общности и различия между дифференцированным торможением и условным тормозом. Дисс., рукопись, Л., 1954.

- Кольцова М. М., О формировании высшей нервной деятельности ребенка. Медгиз, 1958.
- Кузьменко Г. Н., Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1955, т. 108.
- Купалов П. С., Журнал высшей нервной деятельности, 1962, т. XII, вып. 1.
- Майоров Ф. П., История учения об условных рефлексах, 1958.
- Майоров Ф. П., IX съезд Всесоюзного общества физиологов, Минск, 1959.
- Павлов И. П., Полн. собр. трудов, т. III, 1949.
- Панкратов М. А., Проблема локализации функций в коре головного мозга. Журнал Высшей нервной деятельности, 1959, т. IX, вып. 3; VIII Всесоюзный съезд физиологов, Киев.
- Панкратов М. А., Иррадиация возбуждения и ее значение. Журнал Высшей нервной деятельности, 1960, т. X, вып. 1.
- Панкратов М. А., Функциональное разграничение в двигательном анализаторе, 1961, т. XI, вып. 1; IX съезд Всесоюзного общества физиологов, Минск, 1959.
- Панкратов М. А., Анализ механизма временной связи двигательного рефлекса. Гагские беседы, 1960, т. III.
- Панкратов М. А., Положительная индукция и ее роль в физиологии. Тезисы докладов на совещании по физиологическим проблемам, Л., 1960.
- Панкратов М. А., Несоответствующие движения на условный раздражитель. Труды третьей научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1959.
- Полтинникова А. А., Движение тормозного процесса в коре больших полушарий при угасании секреторных условных рефлексов у собак. Дисс., рукопись, Л., 1958.
- Прокопович Н. Б., Разграничение двигательных условных рефлексов в коре больших полушарий функциональным способом. Дисс., рукопись, Л., 1957.
- Сеченов И. М., Рефлексы головного мозга. Избр. соч., 1935.
- Суханова Н. В., Журнал высшей нервной деятельности, 1960, т. X, вып. 4.
- Хватцев М. Е., «Логопедия», 1959.
- Шевелев Н. А., О локализации условного голосового рефлекса у собак. Дисс., рукопись, Л., 1955.

3

им
ко
ед
за
тер
пр

не
ко
Н.
Го
су
то
ре
фо
ва
ре
ср
Хв
гда

реч

21

Л. Г. ПАРАМОНОВА

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ НАРУШЕННОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ НА СУДОРОЖНОСТЬ РЕЧИ ПРИ ЗАИКАНИИ

В практике логопедической работы нередко приходится иметь дело с заиканием, осложненным косноязычием, однако до настоящего времени среди специалистов не существует единого мнения в отношении последовательности устранения заикания и косноязычия у заикающихся. Имеющиеся в литературе высказывания разных авторов по этому вопросу противоречивы.

Так, Н. П. Тяпугин полагает, что «Если заикание осложнено косноязычием, то рекомендуется сначала устранить косноязычие».¹ Подобного же мнения придерживаются Н. А. Власова, А. А. Сахаров и ряд других авторов. В. И. Городилова и Е. И. Радина высказывают противоположное суждение, а именно: «Если заика страдает и косноязычием, то прежде всего необходимо добиваться плавной, ритмичной речи и только после этого переходить к постепенной шлифовке отдельных неправильно произносимых звуков».² Предварительное устранение косноязычия названные авторы рекомендуют лишь в тех случаях, когда оно является непосредственной причиной заикания. По мнению же проф. М. Е. Хватцева, «...фонетические упражнения чередуются, а иногда сочетаются с приемами устранения заикания», причем

¹ Н. П. Тяпугин, Заикание. Медгиз, М., 1952, стр. 68.

² В. И. Городилова и Е. И. Радина, Воспитание правильной речи. Учпедгиз, М., 1956, стр. 42.

автор рекомендует «...всячески предупреждать «спотыкания» на коррегируемых звуках...»¹

Для научно обоснованного решения этого методического вопроса нам представляется весьма важным выяснение сравнительной частоты речевых затруднений у заикающихся на дефектно произносимых ими звуках. Интересно в этом отношении следующее высказывание проф. М. Е. Хватцева: «Часто наблюдались случаи (и автором лично), что спазмы происходят особенно сильно на тех звуках, артикуляция которых страдает каким-либо недочетом. Нередко бывает, что с исправлением неправильного звука прекращается и само заикание. Очевидно, в данном случае болезненно-эмоциональная установка на среду была вызвана этим звуком».² Однако приведенное наблюдение не подтверждено цифровыми данными.

Задачей нашего исследования и являлось установление объективными методами самого факта наличия или отсутствия прямой зависимости между судорожными явлениями при заикании и дефектно произносимыми звуками у взрослых заикающихся, где мы имеем дело с уже вполне сложившимся звукопроизношением. Исследование проводилось в стационаре Ленинградского НИИ по болезням уха, горла, носа и речи. Методика исследования в основном сводилась к следующему:

1. Магнитофонные и кимографические записи речи заикающихся при произнесении ими специально подобранных слов и текстов.

2. Проведение систематических (в течение 1—2 месяцев) наблюдений над речью заикающихся в разных ситуациях.

3. Выяснение мнения самих заикающихся в отношении трудности произнесения ими нарушенного звука (без фиксации на этом их внимания) путем наводящих вопросов.

В качестве речевого материала для магнитофонных записей использовалось:

1) Называние картинок, при котором с необходимостью должен был быть употреблен неправильно произносимый данным заикающимся звук. Например, для звука *р* были подобраны такие картинки: маляр красит стену; рыбак ловит рыбу; на грузовике везут дрова. Для звука *с* — в саду стоит скамейка; на стене висят часы и т. д.

2) Спряжение небольших фраз как содержащих дефектно произносимый данным заикающимся звук, так и не содержащих его (контрольный текст). При этом подбирались совершенно равнозначные в смысле трудности произноше-

¹ М. Е. Хватцев, Логопедия. Учпедгиз, М., 1959, стр. 260.

² Там же, стр. 280.

ния
слово
вый
риал
прав

К
фраз
затр
знача

Д
граф
ципы

1
2

нахо
дине
на к
3

содер
а
б

весн

в
подо

и т.

шенн

трол

ближ

г)
нако

и т.
С
част
прон
О
кошн

21*

ния предложения, а именно: одинаковое количество слов, слогов и даже звуков в каждом из них, а также одинаковый ритмический рисунок фразы. Например, речевой материал для выяснения сравнительной частоты судорог на неправильно произносимом звуке *р* выглядел так:

Основной текст	Контрольный текст
Я собираю розы	Я покупаю вазы
Ты _____	Ты _____
Он _____	Он _____
Мы _____	Мы _____
Вы _____	Вы _____
Они _____	Они _____

Как картинки, так и недописывание текста в спрягаемых фразах применены с целью исключения зрительного анализатора (заикающийся в этих случаях не видел буквы, обозначающей неправильно произносимый им звук).

Для записи речевого дыхания заикающихся на кимографе были подобраны отдельные слова. Основные принципы подбора слов заключались в следующем.

1) Слова просты и понятны по содержанию.

2) Дефектно произносимый данным заикающимся звук находится в трех положениях в слове — в начале, в середине и в конце его (за исключением звуков *з* и *ж*, которые на конце слова оглушаются).

3) Слова, содержащие дефектно произносимый звук и не содержащие его, равноценны в фонетическом отношении:

а) одинаковое количество слогов и звуков;

б) одинаковое место ударения (ко́ра — коза́, волна́ — весна́);

в) нарушенный звук заменяется в контрольном слове подобным же (взрывной — взрывным, глухой — глухим и т. п.), но не гоморганным, ибо они нередко бывают нарушены одновременно. Так, для слова шар в качестве контрольного бралось слово сор, а не жар, хотя последнее и ближе к нему по своим фонетическим особенностям.

г) ненарушенные звуки подбираются совершенно одинаковые: луч — лук, лак — мак, сор — сом, кора — коза и т. п. (выделены дефектно произносимые звуки).

Согласно этим принципам для выяснения сравнительной частоты судорожных задержек, например на неправильно произносимом звуке *р*, были подобраны следующие слова:

Основные: рак, сор, корка; контрольные: мак, сом, кошка.

Для большей гарантии от возможных случайностей речевой материал при записи на кимографе повторялся три раза, причем в самый момент записи фиксировалось, на каком именно звуке была судорожная задержка.

Мы полагаем, что последующий сравнительный анализ частоты и места судорожных задержек в основном и контрольном текстах (учитывая их почти полную фонетическую равноценность, с одной стороны, и неоднократное повторение интересующих нас слово- и звукосочетаний — с другой)¹ позволяет с достаточной объективностью судить о степени влияния дефектно произносимых заикающимися звуков на судорожность их речи. К тому же систематические наблюдения над речью заикающихся в разных ситуациях, равно как и выяснение мнения самих заикающихся в отношении трудности произношения ими дефектных звуков, позволили нам до некоторой степени проверить правильность данных объективного исследования (здесь учитывалось непостоянство проявления симптоматики заикания в тот или иной момент).

Для изучения были взяты все больные с соответствующим диагнозом, лечившиеся в отделении патологии речи в 1960 г. (всего 34 человека в возрасте от 15 до 33 лет). У 5 больных наблюдалось сложное косноязычие при несколько ограниченном общем интеллектуальном развитии, причем у 4 из них были нарушены звуковые дифференцировки. У остальных заикающихся, за исключением 4, отмечалось неправильное произношение или какого-либо одного звука или звуков одной группы. 8 заикающихся имели законченное или незаконченное высшее образование, 15 — среднее общее или специальное образование, 6 — образование в объеме 7 классов и 5 человек — от 3 до 5 классов.

Результаты исследования можно представить в общих чертах в виде таблицы (стр. 325), составленной на основании магнитофонных записей речи заикающихся.

Из приведенной таблицы видно, что количество судорожных задержек у заикающихся в тексте с дефектно произносимыми ими звуками больше, чем в контрольном тексте (54,7% против 45,3%). На основании таблицы, казалось бы, можно сделать вывод о существовании прямо пропорциональной зависимости между судорожными явлениями при заикании и дефектно произносимыми звуками. Однако качественный анализ резко меняет общую картину.

Так, даже в таблице указанная зависимость прослеживается в отношении не всех дефектно произносимых звуков, а только звуков *р*, *л*, *с* и *з*. Что же касается звуков *ц* и *ш*.

¹ При спряжении приведенных выше фраз интересующие нас словосочетания фактически повторялись шесть раз.

то в тексте с дефектно произносимыми звуками судорожных задержек даже меньше, чем в контрольном тексте (47,7% против 57,3% и 42,5% против 57,5%). В отношении звуков ж и ч такой зависимости также не выявляется: судорожные задержки здесь отсутствовали и в основном и в контрольном текстах. Однако последнее мало показательно ввиду единичности наблюдаемых случаев.

Соотношение судорожных явлений при заикании с дефектно произносимыми звуками

Количество дефектно произносимых звуков	Количество судорог в тексте с дефектно произносимыми звуками						Количество судорог в контрольном тексте	
	на дефектном звуке		на других звуках		всего			
	колич. суд.	%	колич. суд.	%	колич. суд.	%	колич. суд.	%
р — 16	12	9,45	63	49,6	75	59	52	41
л — 5	0	0	11	61	11	61	7	38,8
с — 11	20	15,28	55	42	75	57,2	56	42,8
з — 10	17	14,9	47	41,3	64	56,3	50	43,8
ц — 8	11	12,5	31	35,3	42	47,7	46	57,3
ш — 4	6	12,7	14	29,8	20	42,5	27	57,5
ж — 1	0	0	0	0	0	0	0	0
ч — 1	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего: 56 <i>чел. звуков</i>	66	12,5	221	42,15	287	54,7	238	45,3

Наличие прямой зависимости между судорожными явлениями при заикании и дефектными звуками ставится под сомнение также и тем фактом, что судорожные задержки на дефектных звуках, как видно из таблицы, были лишь в 12,5% всех случаев. Все остальные судороги наблюдались на других звуках основного текста, тогда как дефектные звуки при этом произносились заикающимися без затруднений (даже в начале слова). Об этом свидетельствует, например, магнитофонная запись речи заикающегося Т-ко, неправильно произносившего звук р: «Т-т-т-ты с-собираешь розы» (нет ни одной задержки на дефектно произносимом звуке).

В особенности же существование связи между судорогой и косноязычием ставится под сомнение анализом отдельных наблюдаемых фактов. Так, у 18 больных из 34 (т. е. более чем в половине всех случаев) зависимость между судорожными явлениями при заикании и дефектными звуками пол-

ностью отсутствовала: судорожные задержки здесь или распределялись поровну в основном и контрольном текстах, или в контрольном тексте их было больше, чем в основном, или они отсутствовали в обоих текстах. Систематические наблюдения над состоянием речи этих заикающихся в процессе логопедической работы с ними, так же как и выяснение их собственного мнения по этому вопросу, полностью подтверждают данные объективного исследования.

Далее, 5 упомянутых выше заикающихся со сложным косноязычием и несколько ограниченным общим интеллектуальным развитием необходимо выделить в особую группу. Анализ состояния речи их при поступлении был крайне затруднен, так как из-за сложного косноязычия оказалось почти невозможным подобрать такой контрольный текст, в котором не было бы никаких дефектно произносимых звуков.

Что же касается состояния речи этих заикающихся при выписке, то наличие сложного косноязычия не помешало им овладеть плавностью и слитностью произношения, причем, как показывают данные объективного исследования и систематические наблюдения над их речью в разных ситуациях, дефектно произносимые звуки не влияли на судорожность речи. Об этом свидетельствует, в частности, следующий пример магнитофонной записи речи заикающегося М-ич перед выпиской:

Основной текст	Контрольный текст
Я пошалил шуп (посолил суп) (и т. д. без заикания).	Я полёжилъ мель (положил мел) (и т. д. без заикания).
Я собираю рожи (собираю ро- зы) (и т. д. без заикания).	Я покупаю важи (покупаю ва- зы) (и т. д. без заикания).

Таким образом, и в отношении этой группы заикающихся косноязычие не оказало заметного влияния на судорожность их речи. (Проводимая с этими заикающимися дополнительная работа по устранению у них косноязычия и воспитанию правильных звуковых дифференцировок к моменту выписки из стационара была далеко не закончена.)

Остановимся на анализе оставшихся 11 больных, у которых судорожных задержек в тексте с дефектно произносимыми звуками оказалось больше, чем в контрольном. У 3 из них судорожные задержки в речи были связаны главным образом с имеющимися у них фобиями звуков, причем в звукофобии ни в одном случае не совпадали с дефектно произносимыми звуками. В частности, при межзубном сигматизме у заикающейся С-ой наблюдалась фобия гласных звуков, и как видно из приводимой ниже магнитофонной записи речи,

все имевшиеся в ней судорожные задержки падают именно на гласные звуки:

Я ... исцелил цыngu
Ты ... исцелил цыngu
... он исцелил цыngu

Мы ... исцелили цыngu
Вы ... исцелили цыngu
Они ... исцелили цыngu

Как видим, здесь нет ни одной задержки на дефектно произносимом звуке *ц*, даже в тех словах, которые начинаются с этого звука. Примерно то же наблюдалось и в отношении 2 других заикающихся.

У заикающейся Б-ой (4-й случай), страдавшей афтонгической формой заикания и дефектно произносившей свистящие звуки, судорожные задержки в подавляющем большинстве случаев наблюдались в начале фразы и не были связаны с какими-либо определенными звуками. Об этом свидетельствует, в частности, следующий пример магнитофонной записи ее речи:

... Теперь я посолил суп
Теперь ты посолил... ты
посолил суп
... Он посолил суп

... Теперь мы посолили суп
... Вы посолили суп
... Они посолили суп

Заикающийся К-ов (5-й случай), обычно заменявший в речи звук *р* звуком *л*, испытывал речевые затруднения только в тех случаях, когда пытался использовать ранее поставленный ему, но еще не автоматизированный в разговорной речи правильный звук *р*. Это, в частности, имело место при магнитофонной записи и привело тем самым к количественному перевесу судорожных задержек в основном тексте по сравнению с контрольным. Сам заикающийся к недостатку своего звукопроизношения относился совершенно спокойно, ввиду чего и не старался включить в речь уже в течение нескольких лет имевшийся у него правильный звук *р*. При замене же звука *р* звуком *л* судорожных задержек в его речи на этом звуке никогда не наблюдалось.

Заикающаяся Н-кая (6-й случай), дефектно произносившая звук *р*, имела фобию звука *п* и звукосочетаний *пр*, *тр*, *кр*. Судорожные задержки в ее речи наблюдались чаще всего именно на этих сочетаниях и никогда не отмечались на звуке *р* (в словах типа «рыба»). Какие бы то ни было переживания по поводу неправильного звукопроизношения у Н-кой полностью отсутствовали, более того, ей даже нравилось несколько искаженное произношение звука *р* («это красиво»). Следовательно, и в данном случае, несмотря на наличие фобии звукосочетаний, включающих дефектно произносимый звук, мы все же не можем говорить о существовании прямой зависимости между этим звуком и судорожными явлениями в ее речи.

У заикающихся Ц-вой и Ч-кова (7-й и 8-й случаи) также не выявилось зависимости между косноязычием и заиканием. При общей большой судорожности речи ■ момент поступления их ■ стационар судороги непосредственно на дефектно произносимых ими звуках наблюдались гораздо реже, чем на всех прочих звуках. Об этом свидетельствуют как наши систематические наблюдения над их речью в разных ситуациях, так и отчасти данные объективного исследования (судорожные задержки в основном тексте, несмотря на их общий количественный перевес по сравнению с контрольным текстом, в большинстве случаев падали не на дефектно произносимые звуки).

Таким образом, и у этих 8 больных было бы неправомерно объяснять количественный перевес судорожных задержек в основном тексте по сравнению с контрольным за счет осложненности заикания дефектно произносимыми звуками.

Заикающийся П-нов (9-й случай), дефектно произносивший звуки *с* и *з* (межзубный сигматизм), имел фобию звука *с*, но судорожные задержки в его речи почти систематически наблюдались на обоих дефектно произносимых им звуках. В контрольном тексте в соответствующих местах судорожных задержек было значительно меньше. Мы полагаем, что в данном случае, несмотря на нерезко выраженный недостаток звукопроизношения и на сравнительно спокойное отношение самого заикающегося к указанному недостатку, все же можно говорить о существовании некоторой зависимости между судорожностью речи заикающегося и дефектно произносимыми им звуками. Сравнительно более частые речевые затруднения на дефектно произносимых звуках, по всей вероятности, объясняются в данном случае недостаточной точностью и четкостью артикуляции этих звуков, что, возможно, и привело к возникновению соответствующей звукофобии.

У заикающихся Е-ва и Е-на (10-й и 11-й случаи), дефектно произносивших звук *р* и постоянно фиксировавших свое внимание на неправильном звукопроизношении, была фобия как звука *р*, так и звукосочетаний *тр*, *кр*, *пр*, причем судорожные задержки в речи этих заикающихся наблюдались чаще всего именно на этих сочетаниях. Однако и после постановки правильного звука *р* у обоих больных по-прежнему сохранились как фобия этого звука, так и затруднения при его произношении в слогах и отдельных словах (в разговорной речи поставленный звук почти не был автоматизирован). В последний же период лечения судорожные задержки в речи обоих заикающихся отмечались почти исключительно на упомянутых выше сочетаниях звуков.

Итак, из 34 больных только у 3 последних можно установить наличие прямой зависимости между судорожными явлениями при заикании и дефектно произносимыми звуками, что составляет лишь 8,8% от общего числа случаев заикания, осложненного косноязычием. У остальных 91,2% больных неправильное произношение звуков не оказывало заметного влияния на судорожность речи при заикании и не препятствовало его устранению.

Так, в условиях нашего исследования 8 заикающихся почти полностью избавились от своего речевого недостатка (выписаны с речью, близкой к норме), хотя никакой работы по коррекции звукопроизношения с ними не проводилось. Правда, у 3 из них косноязычие было не резко выражено.

С другими 6 заикающимися, выписанными с таким же результатом, работа по исправлению звуков проводилась, но у 4 поставленные звуки не были достаточно автоматизированы в разговорной речи, т. е. заикающиеся ими фактически не пользовались, по-прежнему употребляя в своей речи дефектные звуки.

Таким образом, у 12 больных наличие в речи дефектно произносимых звуков не мешало почти полному устранению заикания. Достижение же неполного результата в преодолении заикания в других случаях, как показали наши наблюдения, объясняется не осложненностью его косноязычием, а преимущественно такими факторами, как тяжелая степень заикания, неблагоприятные показания со стороны нервной системы и недостаточно активное отношение самого заикающегося к логопедической работе. Весьма отрицательно сказывалось на эффективности преодоления заикания и наличие звукофобий, которые были у 10 больных и, как правило, не совпадали с дефектно произносимыми звуками (за исключением 3 последних).

На основании исследования можно ориентировочно заключить, что для достижения эффективности в преодолении заикания у взрослых предварительное устранение косноязычия в подавляющем большинстве случаев не является обязательным. Оно необходимо лишь при наличии звукофобии на дефектно произносимом звуке и фиксации внимания заикающегося на неправильном звукопроизношении.

Для более углубленного и разностороннего изучения вопроса через год мы собрали анамнез у 27 из 34 заикающихся (7 человек на наш запрос не ответили). Основной целью изучения анамнеза заикания, осложненного косноязычием, было выяснение связи рецидивов заикания с неправильным звукопроизношением как в случаях с проводив-

шейся в процессе устранения заикания коррекцией звуков, так и без нее.

Методика сбора катамнеза заключалась в следующем.

Заикающимся были разосланы вопросники, которые наряду с вопросами, касающимися возможных причин рецидивов заикания, включали также вопросы о степени автоматизации поставленных звуков и связи между этими звуками и судорожными явлениями в речи. С целью получения возможно более объективных ответов вопросы ставились завуалированно. В частности, отношение заикающихся к дефектно произносимым звукам и наличие или отсутствие связанных с ними речевых затруднений выяснялось главным образом благодаря такому вопросу: «Что именно вас больше всего затрудняет во время речи?»

Прямая зависимость между судорожными явлениями в речи и дефектно произносимыми звуками устанавливалась лишь в тех случаях, когда сами заикающиеся ссылались на наличие речевых затруднений при произношении названных звуков и когда другие возможные причины рецидивов заикания отсутствовали.

Всестороннее изучение ответов заикающихся, несмотря на возможную субъективность оценки ими состояния своей речи, на наш взгляд, позволяет сделать достаточно определенные выводы в отношении наличия или отсутствия связи речевых затруднений с дефектно произносимыми звуками.

Анализ данных катамнеза показывает, что связь между судорожностью в речи и дефектно произносимыми звуками наблюдается не у всех заикающихся, причем здесь достаточно четко выделяются три основные группы.

Так, в случаях сложного косноязычия с нарушением звуковых дифференцировок и при несколько ограниченном интеллекте заикающихся (4 больных), проведенная одновременно с лечением заикания работа по коррекции звукопроизношения не оказала впоследствии отрицательного влияния на плавность их речи. Например, заикающейся Д-вой, дефектно произносившей и не дифференцировавшей звуки *р* и *л*, *ш* и *ж*, в процессе преодоления заикания были поставлены звуки *ш* и *ж*. Катамнез показал, что после выписки из стационара у нее улучшилось как звукопроизношение, так и речь в целом. Д-ва жалуется лишь на трудность произношения звука *р*, т.е. именно того звука, артикуляция которого осталась неправильной. Целесообразность в подобных случаях, наряду с устранением заикания, коррекции звукопроизношения определяется также тем, что до постановки звуков речь этих 4 заикающихся была недостаточно внятна из-за сложного косноязычия и нарушения звуковых дифференцировок.

Остальные 23 больных отчетливо делятся на две группы в зависимости от наличия (10 больных) или отсутствия (13 больных) коррекции у них звукопроизношения.

Ни один из 13 заикающихся, у которых коррекцией звуков в процессе устранения заикания не занимались, не связывает своих речевых затруднений с неправильным звукопроизношением, т. е. дефектное произношение звуков в этих случаях не оказывает заметного влияния на судорожность их речи. Эти заикающиеся на вопрос о наибольших затруднениях в речи отвечают, что их больше всего затрудняет, например, начало речи, дыхание, страх речи и пр. Наиболее характерным для этой группы можно считать ответ заикающегося П-ло, который пишет следующее: «Затрудняет все одинаково. Заикаюсь и в начале слова и в середине. Нет звуков и букв, пугающих меня» (разрядка наша. — Л. П.).

Что же касается 10 заикающихся, у которых одновременно с устранением заикания проводилась и коррекция звукопроизношения, то здесь мы имеем иную картину. Катанез показал, что лишь у 3 из 10 поставленные звуки достаточно автоматизированы и их артикулирование не вызывает у заикающихся затруднений, в остальных же 7 случаях правильное звукопроизношение не автоматизировано, хотя со времени выписки из стационара каждого из них прошло не менее года. Учитывая, что для коррекции звука и включения его в речь требуется в большинстве случаев от одного до трех месяцев, трудно рассчитывать и в дальнейшем на возможность автоматизации у них поставленных звуков. Следовательно, в смысле коррекции звукопроизношения у 7 больных из 10 проделанная работа оказалась фактически бесполезной.

Однако нас в данном исследовании интересует не столько степень автоматизации регистрируемых звуков, сколько связь между коррекцией звукопроизношения и судорожными явлениями в речи. В этом отношении особенно настораживающим является тот факт, что у 4 заикающихся из 7 попытки правильного произношения регистрируемых звуков приводят к судорожным явлениям в речи. Более того, заикающаяся М-ну, которой одновременно с устранением заикания ставились звуки *с*, *з* и *ц*, звукопроизношение стало беспокоить даже больше, чем самое заикание. Она пишет: «Меня не так беспокоит заикание, как произношение некоторых звуков — *з*, *ц*. Ведь эти звуки употребляются в каждом слове, и, следовательно, речь...». Интересно отметить, что М-на не говорит о трудности произношения звука *с*, который во время пребывания ее в стационаре был автоматизирован лучше двух других звуков.

Далее, заикающиеся Т-ко и К-ов сознательно прекратили самостоятельную работу над дальнейшей автоматизацией поставленных звуков, объясняя это тем, что попытки правильного звукопроизношения приводят к усилению судорожных явлений ■ их речи. Приводим соответствующую выдержку из письма Т-ко: «Занятие над звуком отрицательно сказывается на мою речь. И, убедившись в этом, я решил: пожертвовать малым для достижения большего» (в период выписки из стационара этот больной имел правильный звук *р* в изолированном произношении, но почти не пользовался им в самостоятельной речи). Подобный же ответ на вопрос о продолжении самостоятельной работы над правильной артикуляцией звука *р* дает К-ов. Он отвечает: «Нет. Так как мешает ■ остальной речи». Таким образом, даже сами заикающиеся усматривают прямую связь между судорожными явлениями в их речи и коррегируемыми звуками.

Остановимся еще на одном больном, у которого одновременная с устранением заикания коррекция звукопроизношения была вызвана прямой необходимостью. Заикающийся Е-ев неправильно произносил звук *р* и до коррекции его фиксировал внимание на неправильном звукопроизношении, причем судорожные задержки в его речи падали чаще всего именно на этот звук. В процессе преодоления заикания Е-ву был поставлен правильный звук *р*, но во время пребывания больного в стационаре этот звук не был достаточно автоматизирован им ■ самостоятельной речи. О состоянии своей речи после выписки из стационара Е-ев сообщает следующее: «...у меня не было звука *р*, и мне было трудно произносить слова, начинающиеся с *р* или в сочетании *р* с гласными... Сейчас у меня все обстоит нормально, кроме слов, начинающихся на *р*, ■ слов, начинающихся с сочетаний *др*, *бр* и *гр*».

Как видим, ■ отношении связи упомянутого звука с судорожными явлениями в речи заикающегося мы имеем ту же самую картину, что и до коррекции звукопроизношения. Что же касается больных М-ной, К-ова и Т-ко, то именно работа по устранению косноязычия привела к появлению у них судорожных задержек на коррегируемых звуках, чего до постановки звуков не наблюдалось.

Возможно, что это явление вызвано главным образом недостаточной автоматизацией коррегируемых звуков в самостоятельной речи заикающихся. Однако обеспечение полной автоматизации звуков при одновременной с лечением заикания коррекции звукопроизношения связано для заикающихся с большими трудностями. Так, М-ин, дефектно произносивший звуки *с*, *з* и *ц*, сам отказался от коррекции звукопроизношения, объясняя это тем, что «невозможно

сразу за всем уследить». Подобные высказывания были и у ряда заикающихся, с которыми одновременно с устранением заикания проводилась работа по устранению косноязычия.

Таким образом, изучение данных катамнеза свидетельствует о том, что неизбежная фиксация внимания заикающихся на определенных звуках при одновременной с преодолением заикания коррекции звукопроизношения приводит в некоторых случаях к усилению судорожных явлений в речи заикающихся и является иногда одной из основных причин рецидива заикания, особенно, если поставленный звук недостаточно автоматизирован в речи.

Поэтому к решению вопроса о целесообразности одновременной с устранением заикания коррекции звукопроизношения у взрослых нужно подходить очень осторожно, тщательно разобравшись в каждом конкретном случае, тем более, что дефектное произношение одного-двух звуков чаще всего не препятствует устранению основного недостатка речи — заикания.

При коррекции же у заикающихся звукопроизношения необходимо добиваться полной автоматизации поставленных звуков в речи, не полагаясь в этом отношении на последующую самостоятельную работу самих заикающихся.

О НЕКОТОРЫХ

Заикание —
неизученных
фике письма

В статье о
стояние пись
порождающие

Мы полага
бенностей уст
жет проникну
патогенеза эт

Наблюдая
ная речь, чте
тили, что не
же отклонени
речи различ
И. А. Сикорс
и при афазии
ниями много
личные виды
ция и т. п., м

Факты, по
менной речью
вильность это

¹ И. А. Сик

В. А. КОВШИКОВ

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ЗАИКАЮЩИХСЯ

I

Заикание — большая проблема, содержащая в себе ряд неизученных вопросов. Сюда относится и вопрос о специфике письма заикающихся.

В статье сделана попытка выяснить в общих чертах состояние письменной речи заикающихся и найти причины, порождающие недостатки в ней.

Мы полагаем, что всестороннее и глубокое изучение особенностей устной речи, чтения и письма заикающихся поможет проникнуть в некоторые «темные» места этиологии и патогенеза этого речевого расстройства.

Наблюдая за разными видами речи заикающихся (устная речь, чтение, письмо) и сопоставляя эти виды, мы заметили, что не все они подвергаются нарушению. При общем же отклонении от нормы степень нарушения каждого вида речи различна. «...Поражение речи при заикании, — писал И. А. Сикорский, — охватывает такой же широкий круг, как и при афазии, и в этом отношении между обоими страданиями много сходственного. Оно дополняется и тем, что различные виды речи, как отраженная речь, чтение, импровизация и т. п., могут быть поражены раздельно».¹

Факты, полученные в результате наблюдения над письменной речью заикающихся, лишний раз подтверждают правильность этого высказывания.

¹ И. А. Сикорский, О заикании. СПб., 1889, стр. 220.

В литературе по заиканию данная тема не находила еще широкого и полного освещения. Имеются лишь отдельные противоречивые замечания как о связи заикания с различными формами нарушений письменной речи, так и о наличии в письме заикающихся всякого рода недочетов и расстройств.

Представители одной группы исследователей, рассматривая заикание, писчий спазм и проявления заикания на письме, приписывают им общность патогенетических механизмов.

Так, Штрумпель и Томсон-Синклер, исходя из теории кортикального генеза писчего спазма и заикания, подчеркивали общность патогенетических механизмов этих аномалий, объясняя их расстройством психомоторики.

Винкельман и Грекке считали писчий спазм и заикание диспраксиями, вызванными общим неврозом. Затруднения в речи и письме трактуются ими как состояние аритмичности в психомоторной сфере.

Говерс отождествляет патогенез писчей судороги с патогенезом заикания и сводит его к расстройствам кортикальной иннервации.

Штохерт причисляет писчий спазм и заикание к контактным неврозам, называя их идеомоторными парaprаксиями.

С. Н. Давиденков ставит заикание в один ряд с профессиональными дискенезиями, считая, что при заикании также, как и при профессиональных дискенезиях, нарушается лишь совершенно определенная «заученная» функция, в то время как остальные движения мышцами речевого двигательного аппарата совершаются безупречно.

Штекель, подходя к оценке заикания с психоаналитических позиций, считает его одной из форм истерии страха. Он приводит случай своеобразного заикания на письме у заикающегося, страдающего сексуальным неврозом. Из анализа лишь одного случая Штекель делает вывод, что якобы писчий спазм и заикание на письме имеют непосредственное отношение к сексуализации письма и являют собой психический эквивалент относительной импотенции.

Если мнения названных авторов вызывают определенный интерес, то мнение Штекеля явно не выдерживает критики.

Представители другой группы пишут о непосредственном влиянии заикания на письменную речь.

Гуцмани отмечает заикание на письме, понимая под этим произвольное повторение букв или слогов. Он отделяет этот симптом от писчего спазма, при котором, по его мнению, образуются тонические судороги, чего не наблюдается при заикании на письме.

Фреше
форме. п
нической.
нажимы
И. А.
ки, не
ошибки, п
ливой ре
заикающ
не только
Ряд и
заикания
В част
проса о л
интересно
Ю. А.
сторону п
менная ре
для непос
а, наоборо
ной гиперс
работ заи
ния на пи
также отм
ющихся.

В задач
1. Выяв
менной ре
2. Опре
на письмо
б) у котор
сформиров
3. Выяс
статки пис
психически
Под наб
сы в возра
до 35 ле
(37 школь
Дети бь
Перва
Невротичес
койство.
Вторая
дает тяжел
Моторика з
22 Зак. 116

Фрешельс относит заикание на письме как к клонической форме, подразумевая появление персевераций, так и к то-нажимы и т. п.

И. А. Сикорский обнаружил в письме заикающихся ошибки, не свойственные людям, говорящим без заикания, ошибки, представляющие репродукцию на письме заикливой речи. Отсюда И. А. Сикорский делает вывод, что заикающийся при письме руководствуется представлением не только нормальной речи, но и дефектной.

Ряд исследователей приводят случаи сосуществования заикания с писчим спазмом.

В частности, С. Миронова-Иоаннесьян, не разрешая вопроса о локализации патологического процесса, описывает интересное сочетание писчего спазма с заиканием.

Ю. А. Флоренская, рассматривая лишь стилистическую сторону письменной речи и ее содержание, считает, что письменная речь заикающегося, ввиду того, что она не служит для непосредственного контакта со средой, не нарушается, а, наоборот, нередко проявляет склонность к компенсаторной гиперфункции. А. В. Ястребова при анализе письменных работ заикающихся школьников обнаружила случаи заикания на письме (персеверации). Тревис, Аллистер, Блюмель также отмечают разнообразные нарушения письма у заикающихся.

II

В задачу нашего исследования входило:

1. Выявить состояние техники, стиля и содержания письменной речи заикающихся различных типологических групп.

2. Определить, как и в какой степени заикание влияет на письмо лиц а) начинающих овладевать его техникой, б) у которых формируется письменная речь, в) у которых сформировалась письменная речь.

3. Выяснить, в каком взаимодействии находятся недостатки письма с типом и степенью заикания, с моторным и психическим состоянием заикающегося.

Под наблюдением находились школьники с I по X классы в возрасте от 7 до 17 лет и взрослые в возрасте от 18 до 35 лет. Всего было обследовано 60 заикающихся (37 школьников, 23 взрослых).

Дети были разбиты на три группы.

Первая группа. Заикание клонотонического типа. Невротическая отягощенность. Выраженное моторное беспорядочество.

Вторая группа. Заикание тоно-клоническое. Преобладает тяжелая степень заикания. Психическая подавленность. Моторика заторможенная.

Третья группа. Дети преимущественно с клоно-тоническим заиканием, протекающим на фоне позднего развития речи. Психическая слабость и замкнутость. Моторика ослабленная.

В исследование не включались дети с косноязычным произношением. Взрослые подразделялись на группы сообразно типу и степени заикания и характеру проявления психических и невротических факторов.

Методика исследования состояла ■ непосредственном наблюдении над заикающимися. Учитывались сведения из истории болезни, медицинских диагнозов, из бесед с родными, учителями и врачами, ■ результате чего мы выясняли:

1. Анамнестические данные.
2. Неврологический статус.
3. Состояние психико-эмоциональной сферы.
4. Состояние моторики.
5. Состояние устной речи.
6. Состояние письменной речи.

Для сравнения анализировались письменные работы учащихся (незаикающихся) массовой школы тех же классов.

III

При изучении заикания требуется тонкий, всеобъемлющий и дифференцированный подход. Необходимо признать факт, что «...с позиций современной физиологии и клиники логоневроз не должен пониматься как результат какого-то избирательного нарушения только тех отделов нервной системы, которые участвуют ■ речи».¹

Выясняя вопрос о влиянии заикания на письменную речь, мы принимали во внимание не одно судорожное произношение, но весь психофизический комплекс этого недостатка: первичные неврологические, психические и прочие явления, в силу которых произошел срыв и которые обычно продолжают существовать при уже возникшем дефекте (результаты этого срыва — заикливая речь), и вторичные психические наслоения, развившиеся на почве неврологических состояний, дефектной речи, социального окружения и других причин.

Возможно, что какой-либо из компонентов данного патологического комплекса или их взаимодействие могут играть более значимую роль в возникновении расстройств на письме, чем сама заикливая речь. Мы знаем, что подчас и нормально говорящие при тех или иных отягчающих обстоятельствах (усталость, нервное перенапряжение, рассеянность

¹ С. С. Ляпидевский, Некоторые вопросы теории и практики исправления заикания, Труды Второй научной сессии по дефектологии. Изд. АПН РСФСР, М., 1959, стр. 194.

вн
пи
за
ре
не
ств

реч
ной
нал
го
Сю
кин
ков
мыс
кон
ного
и в
сло
Н
анал
знач
Это
пост
ной
проц
П
цесс
ника
быть
ни и
при
 возбу
что н
сов».
ствие
За
но пр
ния Б
случа
и пси
Ти
лизир

1 С.
вып. I,
2 D
Praha,
22*

внимания, излишняя торопливость и т. д.) дают в процессе письма отклонения от нормы. Это тем более возможно при заикании, так как мы имеем дело с патологией не только речевого акта, но нередко и тех функций организма, которые не принимают непосредственного участия в речи, но участвуют в акте письма.

Письмо принадлежит к необычайно тонким процессам речевой функции. Оно является функцией второй сигнальной системы, постоянно взаимодействующей с первой сигнальной системой. Для правильного функционирования этого процесса требуется выработка разнообразных навыков. Сюда прежде всего относится выработка двигательных и кинестетических, орфографических и стилистических навыков, без которых невозможны верное написание и передача мысли. Двигательный навык письма предполагает тесный контакт корковых анализаторов — кинестетико-двигательного, слухового и зрительного. При взаимодействии первой и второй сигнальных систем происходит замыкание этой сложной функциональной структуры.

На раннем этапе формирования навыков письма все три анализатора имеют решающее значение. Позднее главное значение получает кинестетико-двигательный анализатор. Это не значит, что два других выключаются, наоборот, они постоянно взаимодействуют. Акт письма требует нормальной работы всех анализаторов и правильного соотношения процессов возбуждения и торможения.

Прежде всего необходимо, чтобы «...возбудительный процесс самым точным образом увязывался с беспрестанно возникающим тормозным процессом... Здесь ■ норме не должно быть ни слишком сильного, ни слишком долгого движения, ни излишней остановки, ни задержки. При этом, поскольку при письме все время происходит переключение с процесса возбуждения на процесс торможения и обратно, понятно, что нужна чрезвычайно высокая подвижность обоих процессов».¹ У заикающихся, как известно, нарушено взаимодействие между этими процессами.

Заикание — своеобразный речевой невроз, который обычно протекает на фоне общего невроза. Интересны наблюдения Боходара Досужкова,² установившего, что в 90% всех случаев заикание выступает совместно с другими неврозами и психоневрозами.

Тип высшей нервной деятельности заикающихся сигнализирует о несоответствии между процессами возбуждения

¹ С. Н. Давиденков, Клинические лекции по нервным болезням, вып. I, Л., 1955, стр. 62.

² Dosuzkov B., Kaktavost ve vztahu k jinym neurosám, Balbuties, Praha, 1957.

и торможения. Ряд экспериментов по определению типа высшей нервной деятельности у заикающихся устанавливает факт, что большая часть из них относится к сильному типу нервной системы. А. М. Никитина¹ в результате эксперимента пришла к заключению, что 90% обследованных заикающихся принадлежит к сильному типу нервной системы; из них 60% — к безудержному, 22% — к подвижному и только 11% — к инертному. М. Я. Турецкий² 58% из числа обследованных относит к безудержному типу.

Как известно, безудержный тип нервной деятельности характеризуется легкостью и быстротой приобретения новых связей. В этих случаях имеет место широкая иррадиация возбуждательных процессов, а торможение дается с трудом.

Ярким внешним проявлением несоответствия данных процессов у заикающихся служит расстройство моторики. Они излишне подвижны, несобранны, движения их порывисты, нередко хаотичны. Кроме движений, сопутствующих речи (непроизвольных — первичных и произвольных — вторичных), много движений, которые можно охарактеризовать как «побочные». Побочные движения обычно выступают вне речи и отражают моторное беспокойство индивидуума. Особенно сильно моторная возбудимость проявляется в младшем возрасте, когда ребенок еще не может установить должного контроля над своей двигательной сферой.

Основным следствием внутренней возбудимости и неуравновешенности является быстрая истощаемость и неустойчивость внимания.

Все это в совокупности с судорожным произношением влечет за собой такие серьезные расстройства, как импульсивность в выполнении различных действий, ослабление памяти и дисциплины мысли (логичности высказывания), что в свою очередь не может не сказаться на письме, для которого требуется собранность и сосредоточенность внимания.

Показательно, что перечисленные симптомы стимули- *вызывают* расстройства письма и у невротиков. Хлопицкий (Chloricki), Ольбрихт (Olbricht), Мицек (Micek) и др. подчеркивают значимость невротизма как одного из предрасполагающих факторов в широком кругу самых разнообразных аномалий письменной речи, наблюдаемых у невропатов — детей и взрослых.

¹ А. М. Никитина, Типологические особенности нервной системы детей, страдающих заиканием, Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, Кафедра физиологии и анатомии, 1958, т. 153.

² М. Я. Турецкий, Клинико-физиологический анализ заикания у детей раннего возраста, «Педиатрия», 1954, № 3, стр. 53.

IV

В процессе исследования у заикающихся был обнаружен ряд специфических недостатков письменной речи.

Замечено, что каждый недостаток возникает под влиянием не какого-то одного нарушенного компонента (например, чрезмерной торопливости или рассеянного внимания), а в результате влияния взаимодействующих компонентов всего патологического комплекса, с тем лишь исключением, что в определенные моменты какой-либо из них приобретает доминирующее значение. Рассмотрим эти недостатки.

1. Расстройство почерка

Расстройство почерка — ярко выраженный недостаток письма заикающихся.

Письмо — наиболее дифференцированный двигательный акт, требующий последовательной смены фаз движения. Написание элементов букв, составление из элементов самих букв, написание слов и предложений — все это является последовательной цепью движений. Предшествующее движение в этой неразрывной цепи служит импульсом к следующему за ним движению. Двигательный акт письма — цепной условный рефлекс, связанный в одно целое. Поэтому появление первых признаков моторного беспокойства отражается на письме.

У заикающихся с нарушенной соразмерностью, ритмичностью, точностью и силой движений (дети 1-й группы) и при письме тормозный процесс ослабляется, мышечное напряжение переходит границы нормы, превращаясь или в судорожные сокращения или в дрожание.

В младшем возрасте, когда процесс письма мало дифференцирован, создаются благоприятные условия для выявления особенностей записи, так как в характере ее отражается своеобразие нервной системы заикающихся и некоторых сторон его психического склада.

Примерно у 30% учащихся младших классов в процессе письма мы наблюдали мышечные сокращения характера вынужденных остановок, нечеткость движений или дрожание, влекущие за собой излишне сильные нажимы, отсутствие нажимов, выход штриха за строку, а также деформацию букв, несоответствие их элементов друг другу, отсутствие соединений и т. п. Их письмо неряшливо, содержит множество исправлений и помарок. Особые затруднения заикающиеся с расстроенным почерком испытывают при написании букв с элементами закругления (трех-четырехчленные: ж, ф и т. д.), для чего необходима многократная и четкая смена движений.

Важная причина, которая часто провоцирует расстройство почерка у детей 1-й группы, — ускорение темпа письма. Из-за чрезмерной подвижности плеча, предплечья, пальцев и кисти происходит изменение в написании, что вызывается стремлением продолжать начатое движение или же быстро перейти от него к другому движению.

Как одно из проявлений расстройств почерка выступает изменение характера почерка.

По нашим наблюдениям, изменение характера почерка присуще преимущественно детям физически ослабленным, с быстрой утомляемостью. Большинство здесь составляют заикающиеся 2-й и 3-й групп. У этих детей почерк изменяется циклично: на одной странице ребенок пишет крупные буквы, на другой мелкие, сначала наклоны идут вправо, затем влево. На вопрос: почему так стал писать? мы получали стандартный ответ: устал.

Отчего на письме так быстро развивается утомление? Во-первых, потому что двигательный анализатор коры является наиболее уязвимым и истощаемым, во-вторых, само письмо как условнорефлекторный механизм очень чутко реагирует на перегрузки.

«...Утомление человека, — пишет В. В. Розенблат, — представляет по биологической сущности корковую защитную реакцию, а по физиологическому механизму — снижение работоспособности прежде всего самих корковых клеток, в картине которого компонент охранительного торможения играет очень важную роль».¹

Рассматривая утомление как охранительное торможение, изменение характера почерка можно объяснить тем, что в результате утомления у ребенка появляется ощущение неловкости, неудобства пишущей руки, мышцами которой ему приходится управлять долгое время. Поэтому основную нагрузку берут на себя мышцы-антагонисты. С целью облегчить письмо, ребенок меняет положение руки и ручки, напрягает или расслабляет мышцы кисти и предплечья.

Наряду с утомляемостью необходимо учесть, конечно, и эмоциональное напряжение, сопровождающее письмо, а также и другие уже перечисленные ранее симптомы, которые вызывают названное расстройство. Приведем пример.

Заикающийся П., 13 лет, VI класс. Анамнез (со слов матери). Во время беременности у матери наблюдались частые нервные потрясения. Роды прошли нормально. Ребенок родился в срок, здоровым. Развивался хорошо, но часто болел. Заболевания до года: простудные, ангина, желудочные расстройства; с года до 3 лет: ветрянка, желудочные расстройства, ангины; с 3 лет по настоящее время: грипп, ангины. Травм и ушибов не было. Отменяется плохой сон. Двигательное бес-

¹ В. В. Розенблат, Проблема утомления. М., 1960, стр. 97.

покойство, импульсивность в выполнении действий. Раздражителен и впечатлителен. Интеллектуальное развитие соответствует возрасту. В семье речевых расстройств нет. Родители здоровы. Первые слова у П. появились в 1,6 года, предложения в два года. Речь не косноязычная.

Заикание с трех лет после испуга. С возрастом заикание усиливающихся движений. Имеются «трудные» звуки.

До поступления в школу при рисовании отмечалась хаотичность линий в рисунке. На раннем этапе обучения письму трудно давались написания элементов букв. С первого класса до настоящего времени пишет плохо, торопится. Почерк постоянно изменяется. Несоответствие элементов букв, выход за строку, деформация букв и т. д. Часто исправляет записанное, отчего запись становится еще хуже. Написание слов грамотное, стилистическое оформление работ хорошее.

Стыдится своего почерка, очень хочет его исправить, старается писать лучше, но результаты от упражнений незначительны. Постоянно фиксирует внимание на плохом состоянии почерка. От письма испытывает неудовлетворенность и неохотно приступает к записи. В классе пытается писать медленно, однако боится не успеть выполнить работу.

Такие состояния можно охарактеризовать как своеобразный негативизм письма.

В нашей практике мы наблюдали четыре случая, когда из-за боязни не успеть выполнить работу у заикающихся нарушался почерк.

У детей средних и старших классов расстройства почерка постепенно сглаживаются. К этому времени у детей уже выработались комплексные двигательные навыки, их письмо автоматизировалось; с возрастом при письме происходит усиление процесса внутреннего торможения; снижается степень и быстрота наступления утомления, так как двигательный акт письма протекает при меньшем контроле сознания; к тому же дефектную иннервацию руки легче преодолеть усилием воли, чем судорожное произношение, потому что рука производит более простые движения по сравнению с тонкой работой артикуляторных органов.

Но хотя в общей массе учащиеся средних и старших классов и не допускают явных отклонений от нормы, все же и у них имеются нарушения почерка.

Интересно отметить, что даже взрослые заикающиеся склонны к своеобразным нарушениям почерка: нередко их почерк размашист, порывист, трудно понятен, что сигнализирует о стойкости невротических проявлений у заикающихся.

Явления атактического почерка (как и заикание) реже наблюдались у лиц женского пола. Это лишний раз подтверждает сложившееся мнение о том, что женщины вообще менее подвержены атактическому почерку, нежели мужчины [И. А. Сикорский, Фрешельс, Харлок (Hurlock)]. Правда, причина такого несоответствия до сих пор остается невыясненной.

Не располагая соответствующей специальной аппаратурой, мы были вынуждены ограничиться субъективными наблюдениями за детьми и взрослыми во время письма, выяснением их общего физического и психического состояния и сравнением работ заикающихся с работами лиц, у которых не отмечено каких-либо речевых нарушений. При этом обнаружено, что и у нормально говорящих имеются нарушения технической стороны письма. Но численность нарушений невелика по сравнению с заикающимися, и эти нарушения носят не такой ярко выраженный характер. Отклонению от нормы подвержены преимущественно невротики.

2. Пропуски, перестановки, замены и другие специфические ошибки в письме заикающихся¹

При анализе письменных работ заикающихся (особенно младших классов) обращает на себя внимание присутствие в них большого количества элизий, антиципаций, контаминаций, пропусков элементов букв, вставок лишних элементов букв, замен букв, сходных по начертанию, и т. д.

Известно, что определенную роль в начальных классах играет еще недостаточно полное овладение звуковой структурой слова, а также неустойчивое внимание в момент записи и отсутствие прочных навыков письма, что присуще не только заикающимся, но и вообще всем детям на раннем этапе обучения. Казалось бы, именно эти факторы и обуславливают появление перечисленных ошибок у заикающихся, а само заикание здесь не должно играть существенной роли.

Однако, сравнивая работы заикающихся с работами детей, говорящих нормально, мы обнаружили у заикающихся больший процент таких ошибок. Поэтому в данном случае правомерно выдвинуть эти ошибки как этиологический фактор и симптомокомплекс заикания.

Верное написание подготавливается и закрепляется прежде всего опытом речевого общения со средой. Нужно учесть, что некоторые заикающиеся (особенно с сильной степенью заикания, угнетенные дефектом, — большинство 2-й группы) реже, чем незаикающиеся пользуются речью, что подчас тормозит формирование опыта, а также создает извращенную основу письменной речи в виде искаженного произношения. По этому поводу еще И. А. Сикорский писал: «...частое повторение заикливой речи должно служить источником накопления и запоминания массы изуродован-

¹ В этот раздел исследования не включались дети 3-й группы, у которых заикание протекает на фоне позднего развития речи.

ных или испорченных слов (понимая слово, как двигательный образ)... Заикание поддерживается не только непосредственным путем, т. е. существованием судорог и судорожных импульсов, но и косвенным образом в форме привычки, т. е. опыта, закрепленного повторением». ¹ На эту особенность словаря заикающихся указывал и Тартаковский. ²

Наряду с этим необходимо, конечно, учесть и то, что данная категория ошибок провоцируется и неустойчивым вниманием, торопливостью, отсутствием сосредоточенности. Эти постоянные спутники заикающихся нередко принимают яркую окраску.

Из общего числа заикающихся I класса ошибки на пропуски, перестановки, добавления и т. д. обнаружены примерно у 56% и в большом количестве; из числа учащихся II класса — у 63%; III класса — у 55%, однако количество ошибок снижается по сравнению со II классом; в IV классе — у 25%, но меньше, чем в III классе; в V классе — у 22%, ошибки редки. В VI—VII классах они почти исчезают, правда, есть исключения.

У детей, говорящих без заикания, элизии, антиципации и т. п. ошибки в письме связаны в основном с недоразвитием речи и косноязычием, реже с расстроенным вниманием, торопливостью и плохой памятью. У заикающихся они являются в первую очередь следствием патологического комплекса их речевого расстройства.

3. Репродуцирование в письме вынужденных повторений в устной речи («заикание» в письме)

Гораздо реже рассмотренных недостатков письма отмечаются недостатки, обусловленные прямым влиянием судорожного произношения.

Они чаще всего выражаются в повторном написании «трудного» для ученика звука или слога или в специфическом «приступе»: слог пишется с пропуском «трудного» звука, а затем повторяется, но уже без пропуска звука.

Есть указания о наличии в письме заикающихся своеобразных вставок, связанных с эмболофразиями (И. А. Сикорский). Допуская возможность появления таких написаний, мы, однако, не обнаружили их.

У страдающих заиканием часто возникают затруднения, когда они начинают вдруг особенно сильно заикаться. В результате таких затруднений со временем укрепляется страх

¹ И. А. Сикорский, О заикании. СПб., 1889, стр. 219.

² И. И. Тартаковский. Психология заикания и коллективная психотерапия, М., 1934.

произнесения отдельных звуков, слогов, слов и даже словосочетаний. Так образуются патологические условные связи. Заикающийся всячески пытается преодолеть эти затруднения и скрыть их. Поэтому он мучительно думает о предстоящем произнесении «трудного» звука или комплекса звуков.

В акте письма, как может казаться, должны исчезать «трудные» звуки, слоги и страх перед ними, так как здесь нет элементов публичности речи, и пишущий не произносит записываемое вслух. На самом же деле «...ученик никогда не пишет молча... он проговаривает каждое слово, которое пишет. Сначала такое повторение производится вслух, вполголоса, затем оно переходит в шепот и, казалось бы, исчезает. Однако опыт выявляет, что еще очень долго почти каждое письмо сопровождается скрытым внутренним проговариванием... и в развитом навыке письма эти движения продолжают еще существовать».¹

Можно предположить, что и в процессе письма не угасает воспоминание о «трудных» речевых комплексах. Не исключено также, что и во время проговаривания в процессе письма речевые судороги у сильно заикающихся в какой-то степени сохраняются, так как сила патологической привычки в данном случае очень велика. А у малышей, когда звуковой анализ не уточнен, вполне естественно, закрепляются и на письме дефектные «формулы» некоторых слов с прибавлением лишнего звука, с повторением звука или слога и т. п.

Мы полагаем, что персеверации у заикающихся возникают в моменты, когда процесс торможения еще не наступил, а возбуждение из речевых органов продолжает поступать на двигательные. Чаше всего это происходит, вероятно, в периоды излишне сильного эмоционального напряжения и неуверенности ввиду приближающегося «трудного» звука, слога или слова. Уже в момент задержки, пытаясь выйти из конфликта и поэтому сосредотачиваясь на «трудной» фонеме, заикающиеся не могут переключиться на следующую фонему (а следовательно, и на графему), дублируют движение руки, пишущей букву, и таким образом персевируют.

Мы обнаружили в письме заикающихся повторения, не связанные с «трудными» звуками и слогами. Появление их обусловлено скорее всего неустойчивым вниманием и торопливостью.

Персеверации на письме наблюдаются редко. Они замечены лишь у детей младших классов. Из общего количества заикающихся младших классов (15 человек) персеверации

А. Р. Лурья, Очерки психофизиологии письма. М., 1950, стр. 41.

были зафиксированы только у 3 (двое — ученики III класса, один — IV класса).

Предотвращению персеверации способствует сам характер процесса письма, где, во-первых, ■ какой-то мере переключается внимание с устной речи на динамику письма, во-вторых, в этом процессе создается специфическая обстановка, в которой речь для заикающихся теряет функцию непосредственного общения, в-третьих, дети младших классов записываемые графемы произносят шепотом, а шепотная речь заикающихся «...как менее координационно осложненная во многих случаях или совсем не поражена, или поражена ■ значительно меньшей степени, чем голосовая».¹

Характерно, что степень и форма заикания здесь, видимо, не имеют существенного значения, потому что только у одного заикающегося из трех была сильная степень заикания тоно-клонической формы. У двоих заикание средней степени с преобладающим клонусом.

Окончательное выяснение причин появления персевераций, возможно, откроет путь к новому решению вопроса о состоянии речи заикающихся в одиночестве.

До сих пор бытует мнение, что заикающиеся наедине с собой говорят свободно, без задержек. Но в процессе письма, который во многом аналогичен состоянию одиночества, у некоторых заикающихся все же репродуцируется дефектное произношение.

Так как в настоящее время еще не найдено объективных методов проверки состояния речи в одиночестве, мы решили опросить самих заикающихся. Оказалось, что 13 из 60 опрошенных заикаются и ■ одиночестве, правда, не так сильно, как в окружении. Это преимущественно лица с довольно большим стажем заикливой речи, с тяжелой степенью заикания тоно-клонической формы. Приведем примеры.

Заикающийся Р., 24 года. Краткий анамнез (со слов родных). Беременность и роды у матери прошли нормально. Родился в срок здоровым ребенком. Развивался нормально. Зубы появились до года. Пошел в 11 месяцев. Заболевания до года: грипп, ангина, желудочные расстройства; с года до 3 лет: простудные заболевания, корь, ветрянка, воспаление легких; с 3 и до настоящего времени: грипп, ангина, воспаление легких. Первые слова появились в полтора года, предложение в два года. Речь была чистая, без косноязычия. Отец и мать не заикаются. Младший брат (22 года) с 14 лет стал заикаться по подражанию.

Заикание у Р. возникло с 4 лет после испуга — взрыв бомбы. Травмы и ушибов не было. Заикание усиливалось постепенно. До школы оно не мешало. С приходом в школу речь резко ухудшилась, появился страх речи.

¹ М. Е. Хватцев, Логопедия. М., 1959, стр. 275.

Заикание в тяжелой степени тоно-клонической формы. Множественные сопутствующие движения и действия. Фобия речи. Имеются «трудные» звуки, которые постоянно меняются.

Впечатлителен. Резкая смена настроений, преобладает подавленность. Письмо не нарушено.

О речи в одиночестве Р. пишет: «Почти не заикаюсь, когда остаюсь наедине с собой».

Характерно, что заикливая речь в обстановке одиночества чаще возникает при чтении и преимущественно у тех заикающихся, которым чтение в любой другой обстановке дается труднее разговорной речи.

Трудные ситуации как провоцирующий фактор аритмичного произношения в одиночестве утрачивают свое влияние, и акт устной речи в большинстве протекает нормально. Однако фобии избранных букв, буквосочетаний и слов, постоянное неумение разбить фразу на должные синтагмы, постоянная техническая неловкость при чтении — все это не теряет своей власти над заикающимися. Эти затруднения — не такие явные факторы, как трудные ситуации, но упорно сохраняющиеся, более сильные и действующие, как правило, в любой ситуации.

Иллюстрацией к этому положению может служить следующий больной.

Заикающийся С., 25 лет. Беременность и роды у матери проходили нормально. До 6 месяцев был очень криклив. Развивался хорошо. Зубы — до года. Пошел в 10 месяцев. До двух лет был подвержен только простудным заболеваниям. С 3 и до настоящего времени болел корью, свинкой и гриппом.

Первые слова появились ■ 8 месяцев, предложения — в полтора года. Заикание с 5 лет. Причина — испуг (пожар ■ вагоне поезда). Заикание проявлялось слабо, временами пропадало. В восемь лет речь резко ухудшилась. Появились выраженные сопутствующие движения (дергание ног, запрокидывание головы и т. д.). В 9 лет упал с телеги. Сильно придавило шею. После этого долгое время молчал. В дальнейшем заикание то усиливалось, то потухало. Заикание сильной степени, тоно-клонической формы. Уход ■ болезнь, ощущение ущербности, неполноценности. Почерк расстроен. Фобии определенной обстановки, речи, звуков, букв. Постоянно жалуется на трудность чтения. И в одиночестве читает с заиканием. Особенно тяжело даются в чтении слова, начинающиеся с букв *т, д, н*. Затрудняется разделять предложения на синтагмы. Речевой поток при чтении прерывист ■ разорван. О состоянии речи в одиночестве пишет следующее: «...при чтении вслух я очень быстро уставал и начинал заикаться, даже, когда читал без слушателей».

Приведенные факты позволяют говорить о необычайной устойчивости и крепости патологического комплекса у определенной категории заикающихся.

Можно предположить, что немаловажное значение здесь приобретает наличие органических симптомов. Но вопрос об органических поражениях при заикании остается неясным и дискуссионным.

4. Особенности содержания и стилистического оформления письменных работ заикающихся

Анализируя изложения и сочинения заикающихся, мы заметили, что в них отражаются особенности не только устной речи, но и психического склада личности.¹

У разных групп эти особенности проявляются по-разному.

У большинства заикающихся 1-й группы форма и содержание изложений и сочинений хорошие, вполне соответствуют возрасту. В этом отношении они ни в чем не уступают своим незаикающимся сверстникам, а иногда и превосходят их. Интеллектуально одаренные заикающиеся обнаруживают даже известную компенсаторную способность в письменной речи (И. И. Тартаковский, Ю. А. Флоренская). Например, И. И. Тартаковский писал: «...Лишив заику на определенное время дара слова устного, природа как бы вознаграждает его... склонностью к ораторскому красноречию и большой чуткостью к слову писанному».²

Своеобразием отличаются дети с ускоренным темпом речи, излишне подвижные, возбудимые. В сочинениях они описывают преимущественно собственные поступки и действия, используя большое количество глаголов, особенно глаголов движения. Стилистическое оформление их работ также своеобразно. Они употребляют чаще простые нераспространенные предложения.

Здесь же выделяется группа детей, в письменных работах которых отражается художественный тип личности. В устном рассказе эти заикающиеся пытаются поразить слушателей остротой и эмоциональностью своих наблюдений и переживаний, что свойственно истерикам. Эту особенность находим и в письменной передаче рассказа, где преобладает описание окружающей их обстановки и переживаний, вызванных окружением. Описания обычно излишне красочные. Предложения развернутые, сложные, с причастными и деепричастными оборотами. Очень много эпитетов, метафор, сравнений, определений. К одному слову дается не менее одного определения, которое чаще всего бывает превосходной степенью прилагательного.

¹ Наблюдения велись над заикающимися только средних и старших классов, потому что в более ранний период обучения редко используются такие виды самостоятельных работ, как изложение и сочинение, где необходимо умение выражать развернутые мысли и где может проявиться своеобразие устной речи и психического склада.

² И. И. Тартаковский, Психология заикания и коллективная психотерапия. М., 1934, стр. 59.

В процессе речевого общения у некоторых заикающихся 2-й группы, отягощенных тяжелым заиканием, страхом речи, неуверенностью, а также чрезмерной возбудимостью, торопливостью, стремлением быстро высказаться и множеством других причин, нарушается логическое течение мысли.

В таких условиях речь становится смазанной, тягучей, наполняется эмболофразиями. Пропадает ясность замысла: заикающийся не может четко сформулировать мысль, теряет нить повествования, перескакивает с одной мысли на другую. Нарушается и стилистическое оформление высказывания: оно или крайне бедно, однообразно, или слишком сложно и запутано.

Такое своеобразие речевого выражения, как правило, не оказывает отрицательного влияния на уровень интеллектуального развития. Но систематическая привычка говорить подобным образом способствует закреплению стереотипных речевых формулировок, выбору наиболее легких и простых конструкций, а иногда приводит к трудности высказывания, к несоответствию замысла и его словесного выражения.

В отличие от 1-й группы, ■ изложениях ■ сочинениях заикающихся 2-й группы отсутствует многообразие форм выражения замысла. Они чаще употребляют простые предложения, констатирующие факты. Количество слов в фразах невелико. Отмечается однотипность в построении предложений. Нередко обороты, использованные ранее, повторяются. Но, несмотря на стилистическую бедность, содержание передается правильно.

Выраженный недостаток письменной речи детей 3-й группы — бедность содержания. Причина ясна. Ведь чем активнее в младшем возрасте идет процесс формирования устной речи, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письменной речи и, наоборот, чем пассивнее течение этого процесса, тем труднее ею овладеть.

Передавая мысли в письменном виде, заикающиеся 3-й группы не выходят из узкого круга представлений. Словарь их мал и ограничен: слова берутся из непосредственного окружения, прилагательные, наречия крайне редки. Построение предложений стереотипно.

5. Левшество и письмо заикающихся

В последние годы ученые разных стран много пишут о связи заикания с леворукостью.

Мы попытались выяснить, не оказывает ли левшество какого-либо действия на письмо заикающихся.

«Проблема, является человек правшой или левшой с рождения или же становится им в результате обучения и

влияния среды, дискуссировалась среди многих поколений. Наиболее распространен взгляд, что большая исправность одной из рук — врожденное свойство, и что любые попытки воспрепятствовать этому приводят к серьезным невротическим расстройствам, которые проявляют себя чаще всего в расстройствах речи».¹

Многочисленные наблюдения говорят о правильности это высказывания [Гаррисон (Garrison), Тревис (Travis), Зеeman (Seeman), Совак (Sovak), М. Е. Хватцев, Н. П. Тяпугин].

Среди заикающихся, как отмечает Совак, 60% леворуких скрытых или явных.

Мы не имели возможности обнаружить наличие скрытого левшества и поэтому учитывали только явное левшество. Из общего числа обследованных оказалось 23% детей, у которых левая рука доминирует над правой. Из них половина — переученные с левой на правую руку.

Известно, что вообще лица, которым приходится в силу различных причин переобучаться письму как правой, так и левой рукой, испытывают затруднения в акте письма, претерпевает изменения их почерк [Б. Г. Анамьев, Харлок (Hurlock) и др.].

Заикающиеся, насильственно переученные с левой руки на правую, имеют своеобразные недочеты письма. В первые месяцы после переобучения ребенок испытывает затруднения в письме правой рукой, что влечет за собой задержки в процессе письма и несоблюдение должного наклона: наклоны идут то в правую сторону, то в левую или же написание букв принимает перпендикулярное положение к строке. Часть детей этой группы с ярко выраженными невротическими явлениями и расстройной моторикой, помимо перечисленных недочетов, страдает расстройством почерка. В таких случаях письмо детей приобретает крайне неряшливый вид.

У заикающихся, которые пишут левой рукой, письмо малочем отличается от письма детей, пишущих правой рукой. Незначительные отличия заключаются лишь в несоблюдении должных наклонов.

Эти наблюдения укрепляют мнение о том, что заикающихся левшей не следует переучивать на правую руку (Зеeman). Если переобучение начато, то оно должно быть педагогичным (М. Е. Хватцев, Совак).

Правда, с особыми трудностями леворукий ребенок встречается в самый ранний период овладения навыками письма, когда ему приходится приспосабливаться к необычным для него разлиновкам тетради, положению руки во время письма.

¹ В. Е. Hurlock, Child Development. N. Y, 1956. p. 247.

и т. д. Но довольно скоро все затруднения преодолеваются, и внешний вид записываемого у большинства вполне отвечает требованиям каллиграфии. В этом случае заикающиеся левши ничем не отличаются от детей с нормальным произношением.

Таковы основные недостатки, обнаруженные в письменной речи заикающихся. К сожалению, размеры статьи не позволили нам показать полную картину расстройств. Поэтому мы были вынуждены затронуть лишь наиболее существенные стороны вопроса и дать в общих чертах объяснение причин, которые вызывают замеченные нарушения.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ВЫВОДЫ

1. У заикающихся наблюдаются специфические расстройства письменной речи.

2. Эти расстройства в подавляющем большинстве случаев связаны со сложным патологическим комплексом заикания и значительно реже — с самим судорожным произношением.

3. Недостатки письма сигнализируют о разнообразных отклонениях в нервной системе, психике и психомоторной сфере заикающихся:

а) расстройство почерка присуще заикающимся с выраженным моторным беспокойством и невротической отягощенностью;

б) наличие элизий, антиципаций, контаминаций и т. п. свидетельствует о присутствии разнообразных вторичных наслоений, что в основном обусловлено сложным симптомокомплексом заикания;

в) отражение в письме заикливой речи говорит о необычайной прочности заикания. Причины этого явления пока что окончательно не выяснены;

г) затрудненность в передаче мыслей на письме, бедность словаря и стилистического оформления у определенной группы заикающихся являются следствием ограниченного речевого опыта и своеобразия эмоциональной сферы;

д) неудобства во время записи, а также изменение и расстройство почерка отмечаются у заикающихся левшей, которых насильственно переучивают на правую руку.

Эти данные могут быть использованы в целях диагностики.

4. Тщательное и дифференцированное изучение письменной речи заикающихся может служить средством к выяснению еще неясных сторон этиологии и патогенеза заикания.

5. Настоящее исследование не закончено (требуется ряд уточнений и объяснений неразрешенных вопросов). Оно является лишь одним из разделов в разработке вопроса об особенностях устной речи, чтения и письма заикающихся.

352 Антиципация — быстрое преждевременное наступление какого-л. явления.

Ана
Дав
Зеем
Лур
Ляп
М
Мир
Т
Ник
ст
ф
Сик
Розе
Тарт
те
Туре
ра
Тяпу
Флор
и
Фрэн
Хват
Ястр
уч
Ястр
уч
196
Allis
Blue
Chlor
zab
Dosu
Pra
Garr
Hurl
Misek
Sovak
Sovak
Travi

Кои
нов
скре
слов
28 Зак.

Литература

- Ананьев Б. Г. Пространственное различие. Изд. ЛГУ им. А. А. Жданова, Л., 1955.
- Давиденков С. Н., Клинические лекции по нервным болезням, вып. 1, Л., 1956.
- Зееман М., Расстройства речи в детском возрасте, М., 1962.
- Лурия А. Р., Очерки психофизиологии письма, М., 1950.
- Ляпидевский С. С., Некоторые вопросы теории и практики исправления заикания, Труды Второй научной сессии по дефектологии, М., 1959.
- Миронова-Иоаннесьян С., Случай писчего спазма с заиканием, Труды клиники нервных болезней, вып. 1, М., 1927.
- Никитина А. М., Типологические особенности нервной системы детей, страдающих заиканием, Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, кафедра физиологии и анатомии, 1958, т. 153.
- Сикорский И. А., О заикании, СПб., 1889.
- Розенблат В. В., Проблема утомления, М., 1960.
- Тартаковский И. И., Психология заикания и коллективная психотерапия, М., 1934.
- Турецкий М. Я., Клинико-физиологический анализ заикания у детей раннего возраста, «Педиатрия», 1954, № 3.
- Тяпугин Н. П., Заикание, М., 1960.
- Флоренская Ю. А., Невротические нарушения речи, сб. Клиника и терапия нарушений речи, М., 1949.
- Фрешельс Э., Заикание, М.—Л., 1931.
- Хватцев М. Е., Логопедия, М., 1959.
- Ястребова А. В., Опыт логопедической работы с заикающимися учащимися, «Специальная школа», 1959, вып. 1 (90).
- Ястребова А. В., О принципах комплектования групп заикающихся учащихся младшего школьного возраста, «Специальная школа», 1961, вып. 3 (102).
- Allister A. H., Clinical studies in speech therapy, London, 1937.
- Bluemel C. S., Stammering and allied disorders, N. Y., 1935.
- Chlopicki W., Olbrycht S. J., Wypowiedzi na pismie jako objawy zaburzeń psychicznych, Warszawa, 1959.
- Dosuzkov B., Koktavost ve vztahu k jiným neurosám. Balbuties, Praha, 1957.
- Garrison K. C., Growth and development, 1952, N. Y. Longmans.
- Hurlock B. E., Child Development, N. Y., 1956.
- Micek L., Nervózní děti a mládež ve škole, Praha, 1961.
- Sovak M., Koktavost a lateralita, Balbuties, Praha, 1957.
- Sovak M., Vychova leváku v rodině, Praha, 1958.
- Travis L. E., Speech pathology, New York—London, 1931.

Контактный - возникновение
нового слова или выражения посредством
скрепления, объединения частей двух
слов или выражений.

СОДЕРЖАНИЕ

СУРДОПЕДАГОГИКА

Стр.

Е. И. АНДРЕЕВА. Вопросы как средство активизации обучения в школе для глухих детей	5
Е. И. АНДРЕЕВА. Знания глухих учеников IV класса о животном мире	13
Т. В. ХАНУТИНА. Пионерская работа в школе глухих	35

СУРДОМЕТОДИКА

З. М. ЕЖОВА. Развитие самостоятельной устной и письменной речи у глухих учащихся	55
М. Е. ХВАТЦЕВ. Методика применения кино при обучении глухих детей правильному произношению	87
А. И. УСЫНИНА. Методика работы с кинофильмом на уроках развития речи в школе глухих детей	107
Л. М. БЫКОВА. Обучающее изложение в VI—VII классах школы глухих детей	129
Л. М. БЫКОВА. Приемы работы над изложением в V—VII классах школы глухих	139
О. М. ПОТАПОВА. О словаре учащихся I класса школы глухих детей	149
О. М. ПОТАПОВА. К вопросу о словарной работе в I классе школы глухих	167
И. П. КОРНЕВ. Опыт практического обучения правописанию во вспомогательной школе	177
Б. Н. МЕЛЬНИКОВ. Условия преодоления своеобразия умственной деятельности глухих школьников в процессе решения задач	193
Н. В. ДЯГИЛЕВА. К вопросу об изучении дробей в школе глухих	209

ЛОГОПЕДИЯ

М. Е. ХВАТЦЕВ. К проблеме заикания	221
М. Е. ХВАТЦЕВ. Реализация и эффективность отечественных методов преодоления заикания в послевоенный период	229
В. К. ОРФИНСКАЯ. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии	241

В. К. ОРФИНСКАЯ. Методика работы по подготовке к обучению грамоте анартриков и моторных алаликов	271
Л. А. ДАНИЛОВА. Особенности логопедической работы при разных формах моторной алалии и афазии	297
М. А. ПАНКРАТОВ. Роль кинестезии в нервной деятельности	311
Л. Г. ПАРАМОНОВА. К вопросу о влиянии нарушенного звукопроизношения на судорожность речи при заикании	321
В. А. КОВШИКОВ. О некоторых особенностях письменной речи заикающихся	335

Стр.	
ния	5
от-	13
	35
ной	55
глу-	87
ках	107
ссах	129
лас-	139
ухих	149
ассе	167
нию	177
мст-	193
ения	209
коле	221
нных	229
ован-	241
еской	

Технич. редактор *О. Г. Кроль*
Корректоры: *А. А. Кирнарская,*
Ф. Н. Аврунина

Сдано в набор 22/II 1963 г.
Подп. к печ. 16/X 1963 г. М-19877
Формат $60 \times 90^{1/16}$ Объем 22,25
уч.-изд. л. 25
Тираж 1000 экз. Заказ 116 Цена 1 р. 40 к.

Типография № 1 Госбытиздата,
Ленинград, Фонтанка, 62

Стр.

27

27

95

95

182

272

308

325

340

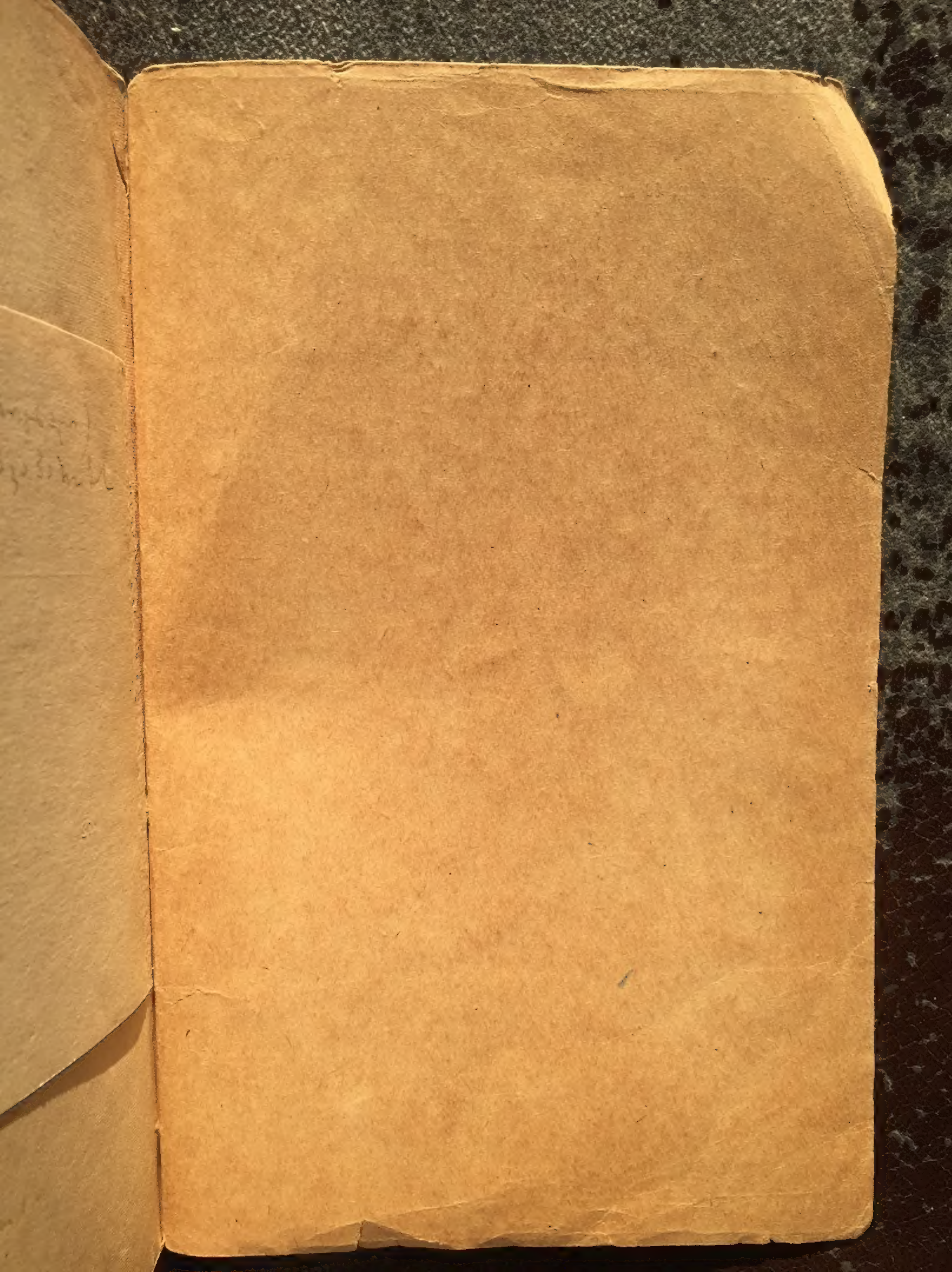
Зак. 1

ЗАМЕЧЕННЫЕ ОПЕЧАТКИ

Стр.	Строка	Напечатано	Следует читать
27	Таблица 10. 2 строка сверху. 3 колонка.	1,5	31,5
27	Таблица 10. 3 строка сверху. 3 колонка.	8,5	28,5
95	Рисунки	Рис. 2.	Рис. 3.
95	Рисунки	Рис. 3.	Рис. 2.
182	7, 8 строки сверху	в результате часто	в результате чего часто
272	12 строка сверху	выше	ниже
308	4 снизу	намеренная речь,	намеренная, а затем ненамеренная речь,
325	Таблица, 1 колонка	Всего: 56 чел.	Всего: 56 звуков.
340	6, 7 строки снизу	стимулируют	вызывают

Handwritten text in a script, likely Georgian, on a piece of aged paper. The text is arranged in four lines:

მეორე 11-7 09/10/1900
წიგნი (წიგნი), სიგელი (სიგელი)
მეორე (მეორე) სიგელი
(სიგელი)



Цена 1 р. 40 к.

ВЫШЕНІЕ И РЕЧЬ У АНОМАНЬИХ ДЕТЕЙ